


600070068R

COURS

THÉORIQUE ET PRATIQUE

DE PÉDAGOGIE

ET DE

MÉTHODOLOGIE.

Ayant fait examiner l'ouvrage intitulé : *Cours théorique et pratique de Pédagogie et de Méthodologie,* par M. Th. Braun, nous en permettons l'impression.

Malines, le 11 février 1854.

P. Corten, *vic. gén.*

IMPRIMERIE DE F. PARENT,
Montagne de Sion, 17.

COURS
THÉORIQUE ET PRATIQUE
DE
PÉDAGOGIE
ET DE MÉTHODOLOGIE,

A L'USAGE DES

INSTITUTEURS DES ÉCOLES MOYENNES

ET PRIMAIRES,

DES ÉLÈVES DES ÉCOLES NORMALES
ET DE TOUS CEUX QUI SE DESTINENT A LA CARRIÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT;

Par Th. Braun,

PROFESSEUR DE PÉDAGOGIE ET DE MÉTHODOLOGIE A L'ÉCOLE NORMALE DE L'ÉTAT
A NIVELLES.

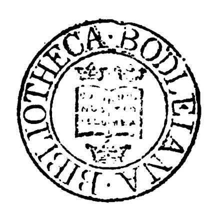
DEUXIÈME ÉDITION,

REVUE, CORRIGÉE ET AUGMENTÉE.

TOME DEUXIÈME.

Bruxelles,
LIBRAIRIE DE DEPREZ-PARENT,
rue de la Violette, 15.
F. PARENT, ÉDITEUR.

1854.


BIBLIOTHECA BODLEIANA

COURS PRATIQUE

DE

PÉDAGOGIE ET DE MÉTHODOLOGIE.

Troisième Partie.

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE.

CHAPITRE PREMIER.

PÉDAGOGIE. — DIDACTIQUE. — MÉTHODOLOGIE.

Autant il importe à un instituteur de posséder à fond les matières qu'il est appelé à enseigner, autant il est indispensable qu'il ait à sa disposition les moyens de transmettre ce qu'il sait. Mais s'il ne doit pas se borner à posséder des connaissances superficielles, il ne lui suffit pas non plus d'avoir étudié théoriquement les méthodes ; il faut encore qu'il se soit bien exercé à la pratique. La méthodologie enseigne, à la vérité, les principes à observer et les règles à suivre dans chacune des branches d'enseignement, afin de communiquer aux enfants des notions exactes sur les matières plus ou moins utiles ; mais ce n'est pas assez pour un instituteur de posséder ces règles, il doit aussi savoir sur quelle base sont fondés les principes et quel est le but vers lequel on tend. Il doit être pénétré de cette conviction que l'unique moyen d'obtenir un résultat, c'est de se conformer

strictement aux lois constituant la science que nous appelons la *Méthodologie*. Tous les principes, toutes les règles que l'on applique dans l'enseignement primaire sont appropriés à la nature de l'esprit humain. Ces principes sont en rapport non-seulement avec les dispositions naturelles de l'enfant, mais aussi avec les moyens que l'on met en œuvre pour développer ses facultés. On ne peut donc en aucune façon s'écarter de ces principes. Si l'on perd de vue ces bases fondamentales, il est impossible d'atteindre le but de l'instruction et de l'éducation.

La nature de l'esprit est la même chez tous les hommes, et ceux-ci ne diffèrent entre eux que par une dose plus ou moins forte d'activité; les règles de l'éducation et de l'instruction, basées sur la nature humaine, sont donc invariables et les mêmes pour tous.

L'ensemble de ces principes et des lois fondées sur ces principes constitue la science que nous désignons par le mot d'origine grecque : *Pédagogie*, c'est-à-dire art de conduire les enfants.

La pédagogie se partage en deux parties principales : la science et l'art.

La première s'occupe de la recherche des règles, de leurs modifications, de leur coordination : c'est la *théorie*.

La seconde s'occupe de l'application de ces règles : c'est la *pratique*.

La pédagogie se présente donc sous deux faces différentes : la partie scientifique et la partie technique.

L'expérience l'a prouvé, il est bien plus facile de parvenir à un certain degré de perfectionnement dans la partie appelée *science*, que dans celle que nous nommons *art*. Il ne s'ensuit nullement que l'on puisse, sans aucune connaissance de la première, obtenir un plein succès dans la seconde : l'une est intimement liée à l'autre.

Les praticiens qui sont complétement étrangers à la théorie marchent à tâtons dans le champ de l'éducation; ils obéissent à une sorte d'impulsion aveugle dont ils ne peuvent se rendre compte.

L'instituteur primaire qui voudra s'acquitter dignement de la mission à laquelle il s'est voué devra donc se familiariser avec l'ensemble de la pédagogie.

Pour arriver convenablement à l'éducation, le moyen le plus efficace c'est l'instruction.

L'éducation et l'instruction sont en rapport intime et doivent marcher de pair.

Pour réussir, l'instruction doit être donnée avec ordre, systématiquement. Celui qui a la mission d'instruire doit en avoir étudié les principes, les règles et les lois. La science qui réunit ou combine ces règles et ces principes s'appelle *didactique*.

La didactique est une partie de la pédagogie; comme celle-ci, elle se partage en science et en art.

Le succès dans l'enseignement est subordonné à l'emploi de procédés particuliers que l'on désigne sous le nom de *méthode*.

La science qui énumère ces différents procédés, les examine, les apprécie, les condamne ou les approuve, s'appelle la *méthodique* ou la *méthodologie*.

Celle-ci se divise en *méthodologie générale* et en *méthodologie spéciale :* la première se borne à signaler d'une manière générale les différents procédés employés dans l'enseignement; la seconde détermine la marche à suivre dans chacune des branches d'enseignement.

CHAPITRE II.

PRINCIPES DIDACTIQUES LES PLUS IMPORTANTS.

Les règles, les principes, les axiomes dont l'observation est nécessaire dans un enseignement quelconque ne sont nullement arbitraires; ils sont essentiellement fondés sur la nature de l'homme, et ils ont les rapports les plus intimes avec son développement intellectuel.

On a établi différentes classifications; on a distingué des principes généraux et des principes spéciaux, des principes positifs et des principes négatifs. Sans critiquer cette division, nous pensons que tous ces principes se rangeraient très-convenablement sous les rubriques suivantes :

Principes relatifs :
1° A l'instituteur ;
2° A l'élève ;
3° Aux objets de l'enseignement.

§ Ier. — *Principes relatifs à l'instituteur.*

I. *Le maître doit montrer qu'il prend réellement intérêt à ce qu'il fait.*

Tout travail fait à contre-cœur réussit difficilement. Plus l'instituteur montrera d'ardeur et de constance, plus il obtiendra de succès. L'intérêt que l'instituteur attache à ses fonctions donne à son débit de la clarté, de la chaleur, et rend son enseignement fructueux. L'absence de cette qualité dispose au contraire l'élève à la nonchalance ; et quel obstacle plus grand aux progrès de l'instruction !

L'instituteur qui veut le bien de son école doit, de toute nécessité, exciter, entretenir, augmenter en lui cet intérêt réel, sans lequel il n'est pas de succès possible. Ce n'est pas sans intention que je dis *intérêt réel ;* il y a aussi un intérêt simulé, affecté, et celui-ci, loin d'être utile, ne sert qu'à troubler l'enseignement. On a beau rouler sentimentalement les yeux, pousser de lamentables soupirs, joindre les mains avec transport, frapper le pupitre avec énergie, prendre une attitude théâtrale ; tout cela ne prouve point que l'instituteur porte à son enseignement un intérêt bien vif, un intérêt sérieux. On se figure à peine avec quelle pénétration l'enfant discerne la fausseté et la vanité de toutes ces démonstrations.

II. *Il faut être bien préparé avant d'entrer en classe.*

Le succès d'une leçon quelconque dépend en grande partie de la manière dont elle a été préparée. Cette préparation se fait de *deux manières différentes.* Il y a d'abord le travail par lequel l'instituteur embrasse dans ses études privées toute une section de science, une partie plus ou moins grande de l'ensemble, à l'effet de l'approfondir, de se la rendre familière et de se la graver dans la mémoire. Cette préparation, que j'appelle *préparation éloignée,* consiste, par exemple pour une leçon d'histoire, à étudier à fond une série de faits qui ont tous des relations

entre eux, et dont l'instituteur doit nécessairement être à même d'apprécier les causes et les effets pour pouvoir les présenter à ses élèves avec un enchaînement convenable, afin que ceux-ci retirent de cet enseignement des avantages réels. Il en est de même pour toutes les autres branches.

Ainsi, pour l'enseignement le plus élémentaire, la *lecture*, ne faut-il pas avoir une connaissance de l'ensemble des exercices propres à conduire les enfants, pas à pas, jusqu'à la lecture mécanique? Et ensuite, pour la lecture expressive, ne doit-on pas avoir étudié sa langue maternelle, sur les points surtout dont l'observation est nécessaire pour bien lire, etc.?

Cette préparation éloignée est indispensable aussi longtemps que, par une expérience et une pratique suffisantes, l'instituteur n'est pas parvenu à une possession absolue de ces connaissances, et à même de se les rappeler à chaque instant. A cette préparation vient s'en joindre une autre, une *préparation prochaine*, c'est-à-dire celle qui précède chaque leçon et qui a cette leçon pour objet.

Cette préparation immédiate ou prochaine ne porte que sur une partie de la matière étudiée, sur ce que l'on veut traiter dans la leçon même. Pour les classes inférieures, cette préparation consiste à se rappeler ce que les élèves ont déjà vu dans les leçons précédentes, afin de procéder à l'étude d'un sujet nouveau sans laisser de lacune ou d'interruption dans leur esprit; on les rattache ainsi aux connaissances déjà acquises, ou l'on grave ces connaissances plus profondément dans leur mémoire à force de répétitions.

Dans les divisions inférieures d'une classe élémentaire, c'est moins la matière que la marche à suivre, la manière de procéder, qui réclame la préparation du maître, tandis que dans les divisions supérieures c'est l'une et l'autre. Car, ce que l'on doit surtout enseigner aux élèves de ces divisions sur la géographie, l'histoire, l'histoire naturelle par exemple, ce sont des descriptions, des biographies et des narrations renfermant beaucoup de détails, que l'instituteur doit avoir présents à l'esprit et dont l'exposition convenable exige, outre des connaissances précises, beaucoup de discernement et de prudence.

Plus l'instituteur apporte de soins dans ses préparations, plus il fait d'efforts pour posséder à fond la matière qu'il doit ensei-

gner, pour s'approprier en quelque sorte le sujet à traiter, mieux il réussit à le présenter selon les besoins de chaque individualité, à rendre la chose claire et intéressante à la fois. C'est seulement ainsi que, débarrassé d'une préoccupation qui l'entrave, il lui sera possible d'avoir continuellement en vue les élèves, de veiller sur eux et sur la marche à suivre; il ne sera pas embarrassé d'accorder aux circonstances momentanées et imprévues les concessions ou modifications qu'elles peuvent exiger.

Si, au contraire, l'instituteur n'est pas du tout préparé, ou si la préparation est faite avec trop peu de soin, de sorte qu'il soit obligé, en suivant un auteur, de recourir à son livre pour savoir ce qu'il doit dire, quelle question il doit adresser, alors ce n'est pas lui qui possède son sujet et qui domine la matière, mais c'est le sujet et la matière qui dominent l'instituteur; ce n'est pas lui qui enseigne, mais bien le livre. Si l'instituteur ne possède pas à fond le sujet à traiter, il est de toute évidence que, préoccupé et absorbé, il ne peut guère attacher ses yeux sur ses élèves, ni les forcer par son regard à suivre la leçon avec une attention soutenue; il ne peut pas conformer sa manière d'être et d'agir à leurs besoins de chaque instant; les enfants restent abandonnés à eux-mêmes. Les exhortations, les avis répétés : « Faites donc attention! — Soyez tranquilles! — Tenez-vous bien! — Regardez par ici, etc., etc., » ne contribueront pas plus à dissiper le désordre, que le blâme et les punitions à rendre la classe attentive.

D'ailleurs, quelle idée doivent avoir les élèves d'un maître qui, à tout moment, est obligé de demander conseil au livre qu'il tient à la main? Ne se diront-ils pas qu'il n'est pas difficile d'être instituteur, s'il suffit de lire dans le livre ce que l'on veut enseigner?

Nous recommandons d'écrire de temps en temps la préparation à une leçon catéchétique tout entière; par cet exercice les jeunes praticiens s'habitueront à bien formuler les questions, à les coordonner avec soin, et ils y trouveront l'occasion de les examiner sous toutes les faces. Loin de nous l'idée de vouloir par là conseiller d'apprendre scrupuleusement par cœur les préparations! Ce serait préconiser un système qui rendrait l'instituteur incertain, inquiet, et lui ôterait toute l'énergie et

l'animation que donne l'inspiration spontanée. D'ailleurs, il est impossible de reproduire une leçon telle qu'on l'a apprise par cœur, attendu qu'on ne peut prévoir si les enfants comprendront les questions faites, comment ils les comprendront et, par conséquent, quelles seront les réponses. On doit donc se borner, dans une préparation, à indiquer les questions qui servent d'introduction et de transition d'un point à un autre. Après avoir soigneusement esquissé le plan de la leçon, coordonné la suite des idées, il importe de se mettre en mesure pour ne pas se laisser embarrasser par les réponses ou par les questions des enfants, de ne pas céder à leurs malices en les suivant sur un autre terrain. Ces espiègles sont si habiles dans ce manége, que le maître, distrait, entraîné, ne s'aperçoit quelquefois de leurs ruses, qu'au moment où il a donné en plein dans le piége; à cette fin il faut toujours éviter de confondre les idées ou de les embrouiller. Il importe de fixer l'attention sur un point et de le traiter sous toutes les faces jusqu'à ce qu'il soit devenu intelligible. Il ne faut passer au second que lorsque l'enfant s'est approprié entièrement le premier. Mais il ne faut pas croire non plus que toute la classe ait bien compris, parce qu'un élève des plus avancés est en état de formuler une réponse satisfaisante; si l'on allait trop vite, on serait obligé de revenir sur ses pas, et il en résulterait de la confusion dans l'enseignement. Il est plus utile d'approfondir une chose que de courir après de nouvelles idées. Il ne faut pas oublier que la faiblesse de l'enfant exige souvent un pont là où la hardiesse de l'homme ne fait qu'un saut.

Pour que les élèves acquièrent une notion claire et précise, et, par conséquent, pour qu'ils contractent l'habitude de retirer à l'avenir les fruits d'un entretien quelconque, nous conseillons à l'instituteur de les diriger de manière qu'ils rattachent toujours leurs nouvelles idées à celles qu'ils possédaient déjà, et qu'ils fassent, pour ainsi dire, une addition dont le total grossit à mesure qu'on avance.

III. *Il faut étudier constamment sous de nouvelles faces les mêmes matières d'enseignement.*

Quelque soin que l'on donne à l'étude d'une branche d'enseignement, il n'est pas possible de l'embrasser dans son entier, ni de l'approfondir sous toutes ses faces. Tout en donnant sa leçon,

l'instituteur consciencieux rencontre plus d'un point qui, pour lui, n'a pas encore toute la clarté désirable. Il faudrait ranger parmi les mercenaires celui qui, du commencement à la fin de l'année, traiterait son sujet de la même manière, dans les mêmes proportions, dans les mêmes termes peut-être, et qui ne songerait nullement aux développements nouveaux qu'il pourrait lui donner. Comme un musicien ambulant, à côté de son orgue de Barbarie, il répéterait sans cesse et sur le même ton un chant appris par cœur. Cette manœuvre machinale décèlerait un défaut de cœur ; et une pareille manière d'agir n'exercerait aucune impulsion sur l'âme des élèves.

IV. *En reprenant une matière déjà traitée une première et une seconde fois, il faut éviter soigneusement les fautes commises en premier lieu, et donner à l'instruction le plus grand développement possible.*

L'instituteur serait plus qu'un homme, s'il ne se trompait jamais, s'il ne commettait point de méprise. Il faut donc lui pardonner, s'il ne touche pas toujours juste. Mais il en serait tout autrement, s'il ne cherchait pas à *connaître* et, par suite, à éviter à l'avenir les écarts dans lesquels il serait tombé.

Pour atteindre ce but, l'instituteur doit s'observer attentivement ; dépouillant tout amour-propre, il lui faut examiner son enseignement avec une rigueur impartiale, rejeter sans hésiter les erreurs qu'il y rencontre, bien qu'une longue pratique les lui ait rendues familières et presque attrayantes. Un pareil acte exige non-seulement une grande puissance intellectuelle, mais une force morale qui manque souvent aux jeunes praticiens. Un examen attentif, des recherches actives, un choix consciencieux, un triage sévère finiront néanmoins par amener un bon résultat.

V. *Il faut mettre de la dignité et de l'énergie dans l'enseignement.*

Cette règle est de la plus haute importance. On s'étonne souvent que des instituteurs instruits, consciencieux et entièrement dévoués, n'obtiennent pas dans leurs écoles les résultats qu'on serait en droit d'attendre. Ce phénomène s'explique aisément : ces maîtres n'apportent dans leurs fonctions ni la fermeté ni la dignité convenables. La jeunesse elle-même, objet des soins et des leçons, la jeunesse réclame chez l'instituteur une conduite ferme,

assurée et toujours digne. Tout ce qui est faible, incertain, vacillant, ne lui impose point. Il est incroyable combien une juste sévérité, une volonté forte, et un caractère décidé de la part du maître, viennent en aide à l'enseignement. Et qu'on ne se flatte pas de remplacer ces qualités par une doucereuse indulgence, par une amabilité jouée, par une bienveillance qui tolère et pardonne tout, par des saillies et des badinages hors de propos.

On ne peut le nier, ceci tient aux dispositions naturelles du maître; mais pour peu que la nature y aide, avec quelques efforts on parvient, du moins jusqu'à un certain degré, à acquérir les qualités requises.

VI. *Il faut rendre l'enseignement attrayant.*

En se conformant ponctuellement aux règles qui viennent d'être tracées, on manquera rarement d'intéresser à l'enseignement ; il reste néanmoins bien d'autres choses encore à observer. L'extérieur, la manière d'être de l'instituteur, — pur don de la nature, — contribuent singulièrement à exciter et à réveiller chez les élèves l'attrait pour l'étude ; c'est comme une puissance mystérieuse qui les attire doucement vers les objets qu'on leur enseigne. Le maître est semblable à l'aimant qui a un pôle d'attraction et un pôle de répulsion.

Si la vivacité naturelle du débit inspire le goût de l'étude, un débit lent et monotone fatigue et dégoûte. De même qu'un bâillement involontaire provoque les spectateurs à bâiller, de même un enseignement engourdi et soporifique dispose l'auditoire au sommeil. L'intelligence du sujet et la clarté de l'exposition captivent l'élève, qui devient inattentif, distrait, indifférent devant un maître aux explications diffuses, entortillées, débitées d'un ton lourd et indifférent. Qu'il s'agisse d'un point obscur, d'une chose difficile à comprendre, l'élève éprouve une soudaine répulsion ; car il ne supplée pas facilement à la lumière qu'on ne lui offre point, et il n'a pas toujours la patience de compléter par ses propres réflexions ce qu'il n'a compris qu'à demi.

L'enseignement a plus d'attrait aux yeux des élèves alors qu'on leur démontre l'*utilité* de telle ou telle branche d'instruction pour la culture intellectuelle en général, et pour les relations sociales en particulier. C'est surtout par une variété adroite-

ment combinée dans les objets de l'enseignement qu'on parvient à captiver l'intérêt de son jeune auditoire. En admettant que cette variété ne puisse jamais être assez grande pour répondre à l'extrême mobilité d'esprit des enfants sans dégénérer en de nuisibles badinages, toujours est-il que, sous peine d'être injuste et d'agir contrairement à son but, il faut y avoir égard.

Une grande perspicacité, je dirais presque d'immenses facultés naturelles sont nécessaires pour provoquer et maintenir chez l'élève le goût des études. Sous ce rapport, il est beaucoup de choses qu'on peut sentir, mais non exprimer. C'est ce qui donne du sens et de la valeur à ce jugement : *Tel instituteur a du tact.*

VII. *Il ne faut pas qu'un instituteur, sous le prétexte qu'il a très-peu d'élèves, s'abandonne à la négligence et tombe dans une complète inaction.*

De même qu'un ménage nombreux exige une activité incessante, sous peine de succomber; ainsi, faute d'une main ferme pour la diriger, périrait une école peuplée de beaucoup d'enfants. Il n'en est pas tout à fait ainsi d'une école fréquentée par un petit nombre d'élèves. Mais, pour être moins étendues, les obligations n'en sont pas moins graves. L'instituteur qui se trouverait dans ce cas aurait tort de se figurer que son petit troupeau arrivera toujours au but et qu'il est inutile de prendre beaucoup de peine afin de le conduire.

§ II. — *Principes didactiques qui ont rapport aux élèves.*

I. *Il faut que l'enseignement soit élémentaire et non scientifique.*

Pour bien comprendre ce principe et pour être à même d'en faire une juste application, il importe de bien saisir la différence qui existe entre un enseignement élémentaire et un enseignement scientifique.

Chacune de ces manières de transmettre des connaissances à autrui peut avoir ses avantages; tout dépend du degré d'intelligence des élèves et d'autres conditions dans lesquelles ils peuvent se trouver.

On comprendra aisément ce que doit être l'enseignement élé-

mentaire de l'école, si l'on se figure la multitude d'objets qui se présentent à l'esprit d'un enfant et si l'on calcule le travail nécessaire à sa faible intelligence pour en acquérir la possession. Quand on se sera fait une juste idée de la dose d'intelligence d'un enfant et que l'on aura su apprécier les formes de son langage, on y proportionnera, on y conformera l'enseignement, et alors cet enseignement sera dit *élémentaire*.

Entre les enfants et l'instituteur ou toute autre personne plus ou moins instruite, il n'y a pas seulement différence en ce qui concerne les connaissances réelles, mais la différence est également sensible dans la manière dont ils se représentent les choses, dans les idées qu'ils se font des objets qui les environnent, et dans la manière dont ils expriment ces idées.

Ils apprennent à connaître d'abord l'objet pris isolément, sans examiner de quel tout, de quel ensemble cet objet fait partie ; ou bien encore, ils portent leur attention sur un tout sans remarquer de quoi celui-ci se compose ou ce qu'il offre de particulier. Cela est d'ailleurs conforme à la marche que suit la nature dans le développement des facultés humaines ; elle procède du simple au composé, passe du particulier au général, de l'idée concrète à l'idée abstraite ; l'intuition d'abord, la conception ensuite. C'est la manière dont l'enfant regarde, examine et se représente le monde matériel, que l'instituteur doit avoir étudiée et appréciée pour savoir se mettre à la portée de l'intelligence de son élève et y conformer sa méthode d'enseignement. C'est ainsi, et ainsi seulement qu'il se fera comprendre des enfants et qu'il lui sera possible de les amener peu à peu à se représenter les objets et à s'expliquer convenablement sur ces derniers. Des rapports fréquents des enfants avec les hommes instruits faciliteront le travail de l'instituteur, car l'enfant, par sa tendance à l'imitation, se fera insensiblement au langage de ceux avec lesquels il est en rapport habituel. Si, au contraire, l'instituteur ne procède pas d'une manière élémentaire dans son école, les élèves souvent ne le comprendront pas. Ils entendront des paroles et les conserveront dans leur mémoire, pour les répéter, au besoin ; mais ils ne s'inquiéteront pas de la signification de ces mots, ils ne se représenteront pas les objets désignés par ces expressions.

Remarquons cependant qu'il n'est pas aussi facile qu'on pourrait le croire de conformer son enseignement à la manière de penser et de parler des enfants. Pour y arriver, il faut que l'instituteur oublie, pendant chaque entretien, sa manière habituelle de penser et de s'exprimer ; ce n'est que par une attention soutenue et une vigilance de tous les instants qu'il parviendra à se rendre maître des jeunes intelligences et qu'il les amènera à la réflexion.

L'enseignement doit être scientifique lorsque la matière à traiter, appartenant à la science, soit directement, soit par analogie, l'exige par sa nature même.

On définira d'abord la science et on passera successivement à tous les points qui la constituent en adoptant un ordre systématique. On commencera par le général, par l'ensemble, pour arriver au particulier, aux détails. Pour agir ainsi, il faut un élève bien préparé, possédant les connaissances et l'intelligence nécessaires pour profiter de cet enseignement; ceci se rencontre chez les jeunes gens d'un certain âge, mais on ne peut supposer une pareille préparation chez les élèves des écoles primaires, ni chez ceux qui, quoique avancés en âge, n'ont développé ni leur esprit, ni leurs connaissances.

II. *L'enseignement doit être solide et rationnel; il ne faut pas se contenter de connaissances superficielles.*

La solidité du savoir peut être considérée au point de vue de l'étendue de l'instruction, de la bonté de la méthode, de la capacité de l'instituteur à transmettre aux élèves ses connaissances, et des raisons sur lesquelles on se base à ces deux égards, toutes les fois, bien entendu, que les conditions dans lesquelles se trouvent placés les élèves doivent en permettre ou en exiger l'application.

Ceci posé, on comprend aisément que la solidité du savoir des hommes faits peut être tout à fait différente de celle des enfants, et qu'ainsi il doit y avoir une très-grande différence entre l'instituteur et ses élèves relativement aux connaissances et à la manière d'agir. — C'est une chose dont il est indispensable que l'instituteur tienne compte ; il faut qu'il sache se mettre en rapport avec l'âge, la condition, etc., de ses élèves.

En ce qui concerne l'école primaire, c'est l'éducation domestique, c'est la condition sociale des parents qui doit déterminer le point de départ, l'étendue et les détails des connaissances à transmettre aux enfants. Beaucoup de notions, utiles d'ailleurs aux enfants du peuple, par exemple, l'histoire naturelle, la géographie, l'histoire, le dessin, le chant, etc., doivent être négligées et même abandonnées dans certaines communes, dans celles surtout où les habitants ont pour unique ressource le mince produit d'un travail manuel, travail auquel peuvent contribuer, dans une certaine mesure, les enfants dans un âge encore tendre, quand ils ne feraient que surveiller leurs jeunes frères et sœurs. Inutile de faire remarquer combien cette participation aux soins du ménage doit être nuisible à l'école, combien elle doit entraver le développement intellectuel aussi bien que le développement physique.

Dans d'autres localités au contraire, où ces obstacles n'existent point, où les enfants appartenant à des familles aisées fréquentent l'école régulièrement et sans interruption, on obtient des résultats tout différents. Toutefois ces circonstances favorables n'autorisent en aucune façon à étendre l'enseignement au delà des limites tracées par la nature même de l'école, ainsi que par la carrière future de l'élève. On ne cherchera donc point à lui apprendre des choses dont il ne pourra jamais profiter et qui doivent être oubliées au sortir de l'école.

L'instituteur évitera également d'employer le temps de la classe à des anecdotes qui sans doute amusent ses petits auditeurs, mais qui ne leur sont d'aucune utilité et sont plutôt de nature à affaiblir les dispositions nécessaires pour assister avec fruit à une leçon sérieuse et exigeant quelques efforts d'intelligence. D'un autre côté, l'instituteur se mettra en garde contre l'accusation fondée d'enseigner superficiellement, ce qu'il fait lorsqu'il se borne à communiquer à ses élèves des connaissances banales, lorsqu'il reste continuellement dans des notions vagues, dans des explications générales; lorsqu'il néglige de faire des exercices pratiques et même mécaniques suffisants pour que les nouvelles connaissances s'insinuent et s'affermissent dans l'intelligence. Il se fera un devoir d'enseigner les différentes branches d'une manière rationnelle et solide.

Dès l'entrée à l'école, l'instituteur, après avoir examiné le nouveau venu pour se faire une idée de l'éducation qu'il peut avoir reçue dans la maison paternelle, doit réfléchir aux moyens les plus propres à le préparer aux leçons qu'il va recevoir bientôt. Pour mettre l'enseignement en rapport avec le degré d'intelligence de l'enfant, le précepteur doit suivre des principes positifs et reconnus, ne jamais tâtonner ni marcher au hasard. Ainsi il verra avec satisfaction ses élèves avancer progressivement et d'une manière rationnelle, et apprendre tout ce qu'ils peuvent et doivent savoir.

Malheureusement plusieurs instituteurs, très-capables d'ailleurs, ne conforment pas toujours leur enseignement au principe énoncé, aux avis et aux conseils qui leur ont été donnés; aussi leurs écoles restent en arrière du but qu'on doit atteindre, et déjà quelques-uns, tombés dans une déplorable routine, sans énergie et sans volonté, ont perdu la confiance de leurs supérieurs et l'estime des personnes qui n'avaient rien négligé pour faire d'eux des hommes dignes d'élever la jeune génération, espoir d'une commune.

Que dis-je? il est de ces jeunes praticiens doués de la sotte et ridicule prétention de toujours en savoir assez pour entrer en classe sans préparation; il en est d'autres qui, avant d'avoir fini leur noviciat de l'enseignement, croient avoir assez fait en réfléchissant quelques minutes avant la leçon, et qui s'imaginent ainsi se montrer dévoués à leur état.

Les écoles de ces instituteurs ne sont dirigées d'après aucun plan; il n'y a ni ordre ni suite dans les leçons; on y parle au hasard de tel ou tel sujet; et en traitant ainsi de beaucoup de matières étrangères à la classe, le résultat le plus positif, c'est que le temps se passe ou plutôt se perd. Par moments cependant on forme quelque bonne résolution, on se met courageusement à l'œuvre, on fait un effort pour introduire des améliorations; mais cela n'est pas de longue durée. La moindre difficulté, le plus mince obstacle suffit pour faire rebrousser chemin et retourner aux anciennes habitudes; d'ailleurs, il faut en convenir : ces habitudes sont aussi commodes que faciles à contracter; on ne se dérange guère, on ne se fatigue pas trop; cela marche tout seul, il suffit de connaître le *mécanisme* de la

machine dont l'État et la commune ont confié la haute surveillance à ce fonctionnaire si peu digne de sa mission.

III. *Il faut, autant que possible, procéder d'une manière intuitive.*

La première activité de l'esprit est provoquée par les sens, l'intuition est donc le premier moyen, le moyen le plus rationnel d'activer le développement intellectuel. L'instituteur doit procéder conformément à ce principe. Bien que l'intuition s'applique spécialement à l'enseignement élémentaire, ce serait une erreur de croire que l'on ne puisse en faire usage dans un enseignement plus élevé. Chez les adultes même elle facilite la conception d'une manière prodigieuse. On aurait tort aussi de s'imaginer que ce procédé est applicable à quelques branches seulement; toutes sont à un certain degré susceptibles d'être ramenées à ce moyen si efficace pour approfondir la matière enseignée.

IV. *Il ne faut pas favoriser les élèves à cause de leur talent, de leurs dispositions naturelles; il faut, au contraire, fixer son attention sur les plus faibles.*

« Aucune considération de vanité n'engage l'instituteur à faire » sortir ce premier enseignement des bornes où la prudence l'a » renfermé. Il doit, avant tout, le mettre à la portée des esprits » qui le doivent recevoir, à la portée de tous; car, nous l'avons » déjà dit, sa tâche n'est pas de former de temps à autre quel- » ques-uns de ces petits prodiges qui, pour avoir jeté dans leur » enfance un éclat prématuré, n'en sont pas moins souvent plus » tard des hommes fort ordinaires, mais de satisfaire au vœu » général de la société, en distribuant à tous une part égale de » soins et d'instruction. L'amélioration du grand nombre est » pour l'instituteur une plus belle gloire que le développement » extraordinaire de quelques-uns (1). »

Il suffit d'un coup d'œil pour s'assurer que trop souvent on agit contrairement à ce principe. Il est certes plus agréable d'avoir à s'occuper d'enfants actifs, intelligents, que de se fatiguer avec des élèves inattentifs et engourdis. Un instituteur qui

(1) Rendu, *Cours de Pédagogie*, Bruxelles, Deprez-Parent. Vol. in-12 de 340 pages.

ne s'est pas posé des principes arrêtés, inébranlables, relativement à ce qu'il doit être pour *tous* les élèves sans exception, sacrifiera involontairement les plus faibles à ceux dont l'activité, la souplesse d'esprit exerceront sur lui une irrésistible attraction. Et cependant, ce sont les malades qui ont besoin du médecin; ce n'est pas le sol fécond, c'est le champ infertile qui réclame les soins et la main active du cultivateur. D'ailleurs, à un élève bien doué il suffit d'un simple avis du maître pour lui faire atteindre le but auquel un autre ne parvient qu'à force d'indications et d'explications minutieuses.

V. *Il faut diriger les élèves de manière à les faire parvenir d'eux-mêmes, pour ainsi dire, par leurs propres réflexions et à l'aide des connaissances déjà acquises, à acquérir la nouvelle notion qu'on veut leur communiquer.*

Il est impossible que par la seule réflexion, même lorsqu'elle est dirigée par le maître, l'enfant parvienne à acquérir les connaissances qu'il doit avoir. Il ne peut trouver que ce qui se rattache à une intuition, à une idée, à une représentation antérieure, à une conséquence tirée de l'observation d'un fait, ou enfin à une conclusion résultant de connaissances précédemment acquises.

Le moyen par excellence de faciliter l'exercice de la réflexion, ce sont les questions. Ainsi de l'intuition d'un arbre, d'un animal, d'un phénomène de la nature ou d'une action humaine, on pourra facilement, au moyen de questions, conduire à l'*idée* et à la *définition* de l'arbre, de l'animal, du phénomène, etc., etc., en faisant indiquer ce qu'il y a de remarquable, en attirant l'attention sur ce qui est accessoire ou accidentel, et faisant résumer dans un ensemble ce qu'il y a d'essentiel, de constitutif dans cet arbre ou cet autre objet. Il est plus facile, il est vrai, de se borner à dicter une leçon et à la faire répéter ; nous ne contestons pas même qu'on puisse, en procédant de la sorte, aller plus vite qu'en obligeant l'élève à réfléchir. Mais on ne peut le méconnaître, si le maître récite et que l'élève reproduise machinalement les paroles du maître, on ne fait rien pour le développement intellectuel. En outre ce que l'on apprend de la sorte ne peut être compris aussi clairement que lorsqu'on y parvient par un travail intérieur. Ce qui d'ailleurs offre un grave inconvénient,

c'est que l'intelligence, restant ainsi toujours inactive, s'arrêtera impuissante une fois qu'elle sera abandonnée à elle-même et obligée de marcher sans le secours du maître.

Nous le reconnaissons sans peine, il est des connaissances positives qui ne peuvent s'acquérir que par la lecture, ou qui doivent être transmises d'une manière spéciale par le professeur; mais il en est d'autres en rapport avec celles-là, et qui sont à la portée du travail intellectuel de l'élève.

VI. *Il faut graver profondément dans la mémoire des élèves, sinon tout ce qui leur a été appris, du moins tout ce qui est essentiel.*

La mémoire, quoique ne rendant pas l'homme apte à concevoir ou à juger, est néanmoins une faculté importante, pour ceux surtout, qui, par l'instruction, veulent arriver à une certaine supériorité intellectuelle. C'est cette faculté qui conserve tout ce qui lui a été confié, pour en faire ultérieurement usage, en disposer au besoin et à volonté. A quoi bon toutes les connaissances possibles, si, au moment d'en faire l'application, elles ne sont pas présentes à l'esprit? Que deviennent les meilleurs principes, les enseignements les plus propres à diriger l'homme dans ses actions et à le stimuler à faire ce qui est bon et juste, s'ils ne lui reviennent pas à la mémoire lorsque, entraînée par la fougue des passions, sa volonté aurait besoin de cet appui pour ne point succomber? A quoi bon connaître les vérités sublimes dans lesquelles l'homme, éprouvé par le malheur, doit puiser de la force, de la fermeté et de la confiance en Dieu et dans sa divine providence; à quoi bon, disons-nous, connaître ces vérités, si l'on n'est pas en état de se les rappeler au moment opportun, pour mettre à profit l'influence salutaire qu'elles exercent sur notre pensée, notre volonté et nos actions?

Ces considérations justifient assez la nécessité de soumettre la mémoire à des exercices propres à fortifier cette faculté si précieuse et à la rendre apte à conserver fidèlement et longtemps ce qui lui a été confié.

Ce n'est pas ici le lieu de parler des exercices de mémoire proprement dits et des règles dont l'observation est recommandée par les hommes les plus versés dans la matière, pour cultiver cette faculté.

Il faut cependant faire observer que ces exercices sont de deux espèces : ou bien on fait apprendre par cœur littéralement, c'est-à-dire mot à mot, ou bien l'on se borne à faire retenir le fond, les points principaux, les idées les plus saillantes, sans s'astreindre à la lettre ; c'est, pensons-nous, ce dernier mode surtout que l'on emploie le plus fréquemment dans les écoles primaires, excepté pour l'enseignement du catéchisme, et pour les morceaux en vers et en prose qui doivent servir à la déclamation ou à la récitation à haute voix.

Il est presque inutile de faire remarquer ici que l'on facilite le travail de la mémoire en expliquant convenablement la matière qui doit être apprise par cœur ou dont il s'agit de retenir la substance, en mettant l'enfant à même de se rendre compte de l'enchaînement et de la coordination des idées.

Nous ne pouvons également trop recommander à ce sujet : 1° de résumer à la fin de chaque leçon et en phrases très-courtes les points principaux qui ont été traités ; 2° de rappeler succinctement, au commencement de chaque nouvelle leçon, le sujet développé dans la leçon précédente ; 3° de faire des répétitions hebdomadaires, mensuelles et trimestrielles sur tout ce qui a été étudié pendant la semaine, le mois ou le trimestre écoulé.

Ces répétitions régulières et à époque fixe sont d'une nécessité absolue et exigées par la nature et le caractère des enfants ; elles n'excluent pas cependant les répétitions imprévues et occasionnelles. Celles-ci ont lieu chaque fois que, dans telle ou telle branche, il se présente une occasion de rappeler un point qui, dans ce qui a été appris antérieurement, se rattache au sujet actuel. Non-seulement cette manière de procéder contribue efficacement à rendre plus claires les connaissances acquises, mais aussi elle établit des rapports entre celles-ci et les nouvelles, et elle forme des associations d'idées. Il va de soi que, pour pouvoir adopter cette méthode, il est indispensable que le maître lui-même ait la mémoire assez étendue, pour avoir toujours présent à l'esprit ce qu'il convient de rappeler aux enfants ; et l'on conçoit qu'il faille pour cela au moins quelques années de pratique et d'expérience.

Si l'instituteur est sous tous les rapports à la hauteur de sa mission, si l'enseignement est donné par lui de manière à faire

comprendre à ses élèves qu'ils parviendront par là à acquérir des connaissances qui les rendront aptes à occuper dans la société une place honorable, nul doute qu'ils assisteront avec goût aux leçons, qu'ils regarderont, comme un travail nécessaire, l'occupation propre à les conduire au but indiqué, et qu'ils s'empresseront de profiter de leurs loisirs à la maison pour réfléchir sur les matières traitées à l'école. — Le goût pour l'étude et le désir de se perfectionner se développeront chez eux au point que, sortis définitivement de l'école, ils chercheront et trouveront encore les moyens de faire des progrès, et saisiront toutes les occasions de multiplier et d'étendre leurs connaissances.

VII. *Il faut stimuler les enfants afin de les habituer à étudier d'eux-mêmes en dehors de l'école.*

Ce n'est pas en se bornant à assister régulièrement et attentivement aux leçons des professeurs que l'on devient savant ; il est reconnu que le savoir est, en grande partie, le fruit du travail propre, le résultat des réflexions et des recherches spéciales chaque fois qu'une cause extérieure a attiré l'attention, et cela, dans le but de se familiariser davantage avec les connaissances reçues du maître, de les saisir plus clairement et de les approfondir. Ces occasions d'étudier par soi-même seront, par exemple, tantôt un livre qui traite telle ou telle question ayant rapport aux études de prédilection, tantôt une conversation ou une expérience présentant sous un point de vue nouveau un fait que l'on connaît déjà ; c'est ainsi que des rapports plus intimes s'établissent entre l'intelligence et les sujets étudiés, et que l'intelligence les embrasse d'une manière plus complète. Ces remarques sur le développement intellectuel de l'homme fait sont également applicables aux enfants qu'il faut habituer à s'occuper, en dehors des heures de classe, de ce qu'ils doivent apprendre, et à s'y appliquer par eux-mêmes. Il n'est guère possible, surtout dans les écoles trop peuplées, que les élèves, sans études particulières, ou plutôt sans un travail en dehors des leçons, parviennent à savoir ce qu'on leur enseigne de manière à s'en servir sans le secours d'autrui. Le temps à consacrer à chaque classe est trop court, et cette difficulté s'augmente encore par la nécessité pour l'instituteur de s'occuper plus spécialement de tel ou tel élève ayant une conception lente, au détriment d'autres qui saisissent

avec facilité les explications données. Pour que le travail privé produise l'effet le plus efficace, il est indispensable que le maître dirige cette étude; qu'il donne des avis, des conseils sur la manière d'employer avantageusement le temps qui reste après les heures de classe; qu'il indique l'usage à faire des connaissances acquises; enfin qu'il dise comment il faut se préparer utilement à en acquérir d'autres.

On ne peut raisonnablement exiger des études privées, que des résultats en rapport avec les progrès déjà réalisés dans les différentes branches. Ainsi, pour les commençants, on doit se contenter de leur faire répéter ce qui a été traité en classe, sans vouloir qu'ils se préparent aux choses non expliquées encore; mais pour que ces répétitions soient efficaces, il ne suffit pas de leur recommander de repasser encore une fois ou deux la matière, il faut leur montrer, en classe, comment ils doivent faire cette répétition. Le maître s'appliquera à leur rendre l'étude agréable, à la leur faire considérer comme un amusement; il parviendra par ce moyen à vaincre cette répugnance pour le travail de l'esprit qui, ordinairement, est la cause que les enfants ne s'occupent chez eux de l'étude qu'en dernier lieu, et seulement pour obéir à l'instituteur ou pour ne point encourir une punition.

A mesure que les élèves avancent, il faut augmenter les devoirs.

Il est notoire que les enfants qui se distinguent à l'école sont ceux qui s'occupent avec goût et plus ou moins longtemps à la maison de ce que l'on a traité avec eux en classe; et s'il est vrai que quelquefois des élèves, doués de dispositions extraordinaires, arrivent, sans études privées, à bien répondre en classe, tout instituteur expérimenté et intelligent reconnaîtra avec nous, cependant, que les connaissances de ces élèves ne sont jamais ni aussi solides, ni aussi bien enchaînées.

L'instituteur doit donc s'imposer le devoir de développer chez ses élèves le goût de l'étude privée, et les amener, en excitant leur amour-propre, à s'acquitter chez eux de leurs devoirs de manière à satisfaire leur maître.

Ajoutons à ces considérations : l'importance qu'il y a pour l'avenir à ce que l'enfant, dès le commencement de la vie sco-

laire, prenne l'habitude de s'occuper à la maison paternelle des matières enseignées à l'école.

VIII. *Il ne faut rien enseigner aux élèves qu'ils ne soient en état de comprendre; et ne jamais leur donner des notions sur des choses qui n'ont pour eux aucune valeur.*

On ne force point l'intelligence. Pour que l'élève saisisse certaines choses, son intelligence doit avoir atteint un certain degré de maturité, et ses facultés, développées par des exercices convenables, devront être parvenues à un point suffisant de perfectionnement. Quelquefois même on remarque que tel élève ne parvient jamais à concevoir ou à apprendre par cœur ce que tel autre comprend et retient sans difficulté; on ne peut donc vouloir qu'un enfant, nouvellement entré à l'école, marche aussi vite que ceux qui l'ont fréquentée depuis quelque temps.

Il faut, comme nous le disions tantôt, que les facultés intellectuelles mûrissent, et que l'élève ait reçu l'enseignement préliminaire indispensable pour pouvoir suivre avec connaissance de cause un enseignement plus avancé. Ainsi il serait mal d'exiger d'un élève qu'il fît une rédaction avant de s'être familiarisé avec l'orthographe usuelle, sans connaître les principes sur lesquels reposent la ponctuation et la liaison des phrases, ou sur une matière qui ne lui est pas suffisamment connue, etc.

Le second point ne mérite pas moins l'attention du lecteur. Il est inutile d'enseigner aux enfants des choses qui ne leur offrent aucun avantage, ni pour la vie scolaire, ni pour leur carrière future et qui n'ont aucune valeur au point de vue de l'éducation générale.

De quelle utilité serait, par exemple, pour un enfant de la campagne, destiné à devenir cultivateur ou artisan comme son père, la connaissance détaillée de pays lointains, de contrées dont il n'entendra peut-être jamais plus parler? Il en serait autrement si l'instituteur, sachant bien que telle matière enseignée offre peu d'utilité immédiate, était convaincu qu'elle peut être utile dans l'avenir.

Les instituteurs qui se pénétreront de la vérité de ce que nous venons de dire, et qui se conformeront à la règle énoncée plus haut, s'apercevront bien facilement, dans la pratique, que leur enseignement, mis ainsi en rapport avec l'intelligence et les

besoins des élèves, captivera toujours leur attention ; ceux-ci assisteront aux leçons avec intérêt, et jamais ils ne seront les déplorables victimes de l'inexpérience ou même de l'amour-propre du maître.

IX. *Il faut habituer les enfants à répondre avec franchise, sincérité et en toute liberté.*

Il est très-important d'habituer les enfants à exprimer leurs pensées librement et franchement. On y réussit très-difficilement et surtout à la campagne. Voici le moyen d'arriver à ce résultat. L'instituteur s'approche des enfants avec affabilité, leur parle avec douceur, leur adresse de petites questions à leur portée, sur des objets qui leur sont connus, et les habitue ainsi à se familiariser avec lui. Il se montre bienveillant à leur égard, et les amène à trouver et à reconnaître, dans chacun de ses entretiens, qu'il veut être pour eux un ami, un véritable père.

Dès l'entrée en classe il faut habituer l'enfant à parler et à répondre en bon français ; il faut lui faire remplacer par le mot propre toute expression locale, toute dénomination vulgaire ou triviale : on lui prépare même des exercices pour l'habituer à s'exprimer convenablement.

S'il arrive qu'un enfant formule une mauvaise réponse, il ne faut pas que le maître se fâche, s'emporte ou permette aux autres élèves d'éclater de rire ou de se moquer de leur condisciple ; au contraire, il faut encourager les élèves médiocres lorsqu'ils donnent une réponse à peu près satisfaisante. En agissant de la sorte, on les amènera insensiblement des réponses faciles à de plus difficiles.

Ainsi, un instituteur habile cherchera d'abord par des questions purement affirmatives ou négatives, par des questions disjonctives ou analytiques, à encourager ceux qui ont peu de dispositions ou qui éprouvent quelque timidité. Pour le cas où ce n'est pas le courage qui manque, mais bien la parole, nous conseillerons de poser des questions formulées de telle sorte, que, pour y répondre, il suffise d'ajouter un substantif ou un adjectif, ou bien encore de faire répéter les réponses données par d'autres élèves.

Voyons maintenant ce que l'instituteur doit observer au sujet des réponses.

Une question n'est pas toujours suivie de la réponse voulue ; il peut y avoir à cela plus d'une cause :

a) Ou l'enfant a été inattentif, distrait.

b) Ou la question n'a pas été formulée avec assez de clarté.

c) Ou l'enfant a des doutes sur la réponse qu'il doit donner.

d) Ou il n'a pas les capacités nécessaires pour s'exprimer convenablement.

Dans le premier cas, on peut répéter la question, ou résumer les précédentes pour rappeler l'attention sur ce point précis ; ou, si le caractère de l'élève nécessite une humiliation, adresser la même question à un condisciple plus petit, plus jeune et appartenant à une classe inférieure.

Dans le second cas, l'instituteur examine en quoi sa question a été défectueuse, et il la corrige immédiatement.

Dans le troisième cas, il expose convenablement les considérations propres à détruire tous les doutes et répète derechef la question.

Enfin dans le dernier cas, au lieu d'une réponse complète, on se contente d'une partie, ou de quelques mots, pourvu que l'idée saillante s'y retrouve.

Les réponses inexactes proviennent également des causes que nous venons d'énumérer, et on observe à leur égard les mêmes règles.

Il n'est pas rare d'entendre un enfant dans ses réponses employer des mots qu'il ne comprend pas bien, dont il ne saisit pas toute la portée, ou auxquels il donne une acception vicieuse ; le maître ne doit point les laisser échapper, et il ne négligera rien pour rectifier sur ce point les idées de l'enfant. Il ne suffit pas de dire : « Inexact ; cela ne vaut rien ; mal répondu ; erreur ! » Il faut montrer pourquoi la réponse est fausse, où est l'inexactitude ou l'erreur ; il faut séparer le vrai du faux, et corriger en justifiant la correction. Il y a un excellent moyen à employer, c'est de faire apprécier par un enfant la réponse de son camarade, sans toutefois s'éloigner par trop du sujet, ni prolonger la leçon outre mesure.

Si l'on obtient une bonne réponse, c'est ordinairement un signe que l'on peut continuer ; cependant, comme le hasard pourrait avoir favorisé l'élève interrogé, l'instituteur, pour avoir

tout apaisement, doit, dans certains cas, lui faire expliquer sa réponse. On habitue ainsi les enfants à demander d'eux-mêmes à l'instituteur des explications sur les choses qui ne leur sont pas entièrement claires et à soumettre même des objections dans le but de pénétrer davantage au fond du sujet.

Il est inutile de le dire, toute objection précipitée, irréfléchie, ridicule, devra être repoussée et l'auteur réprimandé, si l'on ne veut pas que la leçon perde le caractère de gravité convenable. Une réponse donnée de bonne foi, qui, soit par sa rédaction, soit par l'insuffisance des idées, soit même par des expressions vulgaires, provoque le rire des élèves, ne doit pas toujours produire le même effet sur l'instituteur. Il devra tâcher, au contraire, de donner à la réponse une tournure plus sérieuse, et, sans s'y arrêter trop longtemps, il continuera sa leçon.

§ III. — *Principes qui ont rapport aux objets de l'enseignement.*

I. *Il faut coordonner avec soin la matière à traiter.*

Après avoir fait un choix judicieux de la matière à traiter dans un exercice socratique, il faut déterminer rigoureusement le but qu'on se propose d'atteindre. A cette fin on se demande, par exemple : Quelles sont les expressions que je veux expliquer aujourd'hui? Quelles sont les idées que je vais développer? Quelles sont les bonnes résolutions que je veux provoquer? Quels sont les sentiments que je me propose d'exciter, etc., etc.?

Il faut ensuite tâcher de rassembler les vérités, les preuves, les arguments, les explications, les éclaircissements, les conclusions, etc., qui se présentent au sujet de la leçon même et qui conduisent au but proposé. Pour qu'un entretien de ce genre produise de bons résultats, il importe que l'instituteur, avant de travailler à mettre de l'ordre dans le chaos, soit riche en matériaux et les retrouve avec facilité; il doit encore s'attacher à distinguer avec soin les idées principales et celles qui sont d'une importance secondaire. Il évitera ainsi le danger de pécher contre ce sage précepte de la catéchétique qui enseigne à ne pas passer trop légèrement sur l'explication des premières,

pour consacrer ensuite trop de temps au développement des secondes.

Il s'agit ensuite de coordonner les différentes idées de manière que les unes soient préparées, expliquées, motivées, provoquées en quelque sorte par les autres.

Pour faciliter ce travail, l'instituteur se repliera pour ainsi dire sur lui-même, afin de se rendre compte de l'ordre dans lequel ces représentations se sont formées et développées dans son propre esprit. Il importe de partir de l'idée la plus simple, si l'on est assuré de faciliter ainsi l'intelligence des idées plus compliquées ; au contraire, il faut commencer par l'idée la plus générale, si cela peut se faire sans trop de peine, alors que les autres en découlent pour ainsi dire naturellement. On aura soin de donner le pas aux idées les plus importantes, pourvu que la liaison qu'il y a dans l'ensemble n'exige pas que l'on accorde la préférence à d'autres moins importantes. En tout cas, il faut réserver pour la fin une idée principale propre à déterminer une dernière et forte impression ; ce but, on l'atteint souvent aussi en mettant de la gradation dans l'exposition.

II. *Ne pas glisser trop légèrement sur les premiers éléments de l'intuition, et avoir soin de ramener souvent les leçons sur les premiers principes.*

Quelques instituteurs passent trop rapidement sur les éléments : on ne tarde pas à en ressentir l'inconvénient. Si les connaissances fondamentales ne sont pas solidement établies dans l'esprit des enfants, il manquera à tout enseignement ultérieur le point d'appui si nécessaire pour comprendre et pour retenir ce qui a été appris. Le temps consacré aux éléments de l'étude, ce temps, trop souvent considéré comme perdu, est en réalité un bénéfice considérable. Plus les élèves s'approprieront, s'assimileront ces éléments, plus leur progrès sera sensible, et, par la suite, ils seront en état de se perfectionner d'eux-mêmes. Le principe en vertu duquel on oblige les élèves à de fréquentes répétitions se lie intimement avec ce que nous venons d'avancer ; nous rappelons à ce sujet cet adage : La répétition est la mère de l'étude.

III. *Aller du connu à l'inconnu.*

Lorsque, dès l'abord, on transporte brusquement l'enfant hors de sa sphère d'intelligence, il lui est impossible de s'orienter. Con-

duisez une personne, les yeux bandés, dans un endroit inconnu; enlevez-lui le bandeau, cette personne ne sait ni se diriger, ni se rendre compte de sa position : il en est ainsi de l'enfant. Il importe donc d'adopter une marche conforme à ce principe : *aller du connu à l'inconnu*. On crée par ce moyen un enchaînement sans lacune, sans interruption ; on facilite ainsi singulièrement l'étude.

IV. *Traiter le sujet de l'enseignement de manière que le facile et le simple précèdent le difficile et le compliqué.*

Une nourriture légère est de facile digestion. Commencez donc par présenter à l'esprit des aliments qui ne puissent l'incommoder.

La proposition simple offre moins de difficultés et exige, pour être comprise, moins d'explications que la proposition composée. Un problème d'arithmétique qui est simple sera plus tôt résolu qu'un problème compliqué. Le principe énoncé est donc si naturel que toute justification nous paraît superflue.

V. *Séparer le moins important de ce qui l'est davantage; distinguer ce qui est indispensable de ce qui est seulement désirable.*

Les diverses branches d'enseignement ne sont pas d'une égale importance pour l'école. Ainsi l'enseignement de la religion l'emporte de beaucoup sur celui des formes géométriques, sur la calligraphie, sur le dessin, etc. Les matières les plus importantes réclament sans contredit un développement plus étendu, une étude plus profonde, et par conséquent elles exigent plus de temps que les autres.

On n'observe pas toujours cette distinction, et il n'est pas rare de rencontrer des écoles où les élèves brillent dans les accessoires, et montrent, quant au principal, une connaissance très-superficielle.

A ce propos, je blâmerai la manie de perdre un temps infini au travail compassé de je ne sais quelle calligraphie, alors qu'une bonne expédiée est suffisante.

VI. *Il faut exposer convenablement la matière.*

Une bonne exposition exige :

1° L'expression propre,

2° Une prononciation pure et française,

3° Une tenue convenable.

Il faut donc éviter avec soin l'emploi d'expressions inintelligibles pour les enfants et empruntées à l'art ou à la science. Qu'on ne s'imagine point, par là, donner de l'éclat à la leçon et exercer plus d'autorité sur les élèves; il est permis de se servir de ces expressions dans le cas seulement où elles sont devenues populaires, ou lorsqu'on ne pourrait les remplacer que par des phrases trop longues. Si l'on examine bien les enfants, pour distinguer ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas, on trouvera qu'ordinairement ils saisissent plus facilement les expressions concrètes que les expressions abstraites.

Il ne faut pas s'imaginer que l'honneur de l'instituteur exige que ses élèves s'expriment en termes techniques; ce qui fait plutôt son éloge, c'est qu'ils s'énoncent avec aisance, avec clarté, sur les objets à leur portée, et en employant les mots de la vie usuelle, sans pour cela pécher contre le langage des hommes instruits.

La manière de parler du maître ne doit jamais s'abaisser au point de devenir vulgaire, triviale.

Personne peut-être n'est plus exposé à contracter ce défaut que l'instituteur de campagne, surtout lorsqu'il cherche à se mettre tout à fait à la portée de ses élèves. Il se prémunira contre ce défaut, en lisant de bons auteurs, en faisant attention à la manière de s'exprimer des personnes plus instruites que lui, et en s'habituant à prendre, lorsqu'il ne parle pas en qualité d'instituteur, un ton distingué, noble, mais toujours naturel. Avec ces précautions, le bon goût le préservera toujours de ce langage malsonnant que le campagnard lui-même trouve blâmable chez les personnes qui prétendent avoir de l'instruction, et dont on est en droit d'exiger les manières et l'accent de gens bien élevés. Il y a dans chaque langue différentes expressions pour désigner un même objet; cependant l'une de ces expressions est toujours plus noble, plus élégante, plus précise que l'autre, et on doit la préférer selon le sujet et le ton que la conversation prend ou doit prendre.

Nous avons eu plus d'une occasion de remarquer que des instituteurs, du reste parfaitement en état de préparer et de donner convenablement une leçon, employaient des expres-

sions très-peu en rapport avec la dignité du sujet, et se laissaient ainsi entraîner à prendre un ton qui enlevait tout charme à la leçon.

Puisque l'instituteur doit enseigner à parler et à lire, il faut bien que lui-même estime chaque son à sa juste valeur, les consonnes comme les voyelles, et qu'il les prononce avec pureté et d'une manière sonore.

Plus que tout autre, il doit éviter la moindre contravention aux règles de la langue maternelle et de la véritable prononciation française. A cet effet, nous conseillons aux instituteurs de ne jamais parler entre eux le français du village, qui très-souvent est un véritable patois; d'observer avec soin l'accent français et les intervalles nécessaires entre les mots et les phrases.

L'instituteur qui désire se faire écouter avec plaisir de son auditoire, évitera de parler rudement, de crier, de criailler, de bégayer et enfin de laisser des intervalles trop longs entre les différentes parties d'une même proposition. Toutefois, comme il ne doit nullement ambitionner le titre d'orateur, qu'il prenne garde, en s'éloignant trop du ton de la conversation ordinaire, de parler avec *affectation*. Nous signalerons encore en passant la manie ridicule de certains instituteurs, qui emploient constamment quelques expressions de prédilection que l'on pourrait appeler des mots explétifs.

L'instituteur, par sa manière d'être, montrera qu'il est tout à fait occupé de sa leçon. Comme il vaut mieux prévenir les punitions que de les appliquer, il devra avoir l'œil observateur et le regard prompt et sûr. Si la conduite des enfants provoque un avertissement, l'interruption accidentelle ne doit pas être trop longue. Il ne convient point non plus d'infliger une punition pendant la leçon, il faut l'ajourner jusqu'après la classe. Il convient également que l'instituteur ne se rapproche pas trop des élèves; et il évitera de faire trop de gestes avec les bras, de se mouvoir continuellement; il se tiendra droit sans être roide ou gauche. Une bonne tenue, des habillements bien propres et mis avec goût rehaussent le maître aux yeux des élèves.

VII. *Il faut poser convenablement les questions.*

La question est une proposition à laquelle il manque une ou

plusieurs parties et que doit compléter celui à qui on l'adresse. Il en résulte que chaque proposition peut donner lieu à autant de questions qu'elle renferme de parties.

Les propositions sur lesquelles on veut questionner étant bien coordonnées, il importe de formuler les questions de manière que, lorsqu'elles auront été complétées, le but de la catéchisation soit atteint le mieux possible ; il faut donc questionner, non pas sur tout ce qui se prête aux questions, mais seulement sur ce qui conduit au but proposé. Chaque pas que l'on fait de côté ou en arrière détourne l'attention, écarte du but, empêche d'arriver au résultat, ou, tout au moins, apporte du retard.

Nous indiquerons ici les qualités nécessaires d'une question bien posée, et les écarts à éviter.

Une question doit être avant tout *courte,* sans périphrase et dégagée de tout mot inutile. Cette qualité est d'autant plus indispensable que l'intelligence et la conception des élèves sont peu développées. Certains développements préliminaires que l'on donne quelquefois comme introduction à la question, ne font pas partie de cette dernière et ne constituent pas une contravention à notre règle, attendu que c'est ici une extension purement apparente. Il en est de même des questions qui ont pour but de provoquer une répétition de ce qui a été dit précédemment. Leur longueur apparente ne peut être considérée comme un défaut.

La question doit être *simple.*

Toutes les questions doubles, c'est-à-dire celles qui exigent deux réponses à la fois, des enfants peu avancés surtout, sont défectueuses. Dans une classe où l'on est en droit d'exiger davantage, des questions de ce genre peuvent être admises. Il y a même certains cas où une question double est, plus que toute autre, propre à exercer et à fortifier les facultés de l'enfant.

Une troisième qualité de la question, c'est d'être *déterminée,* c'est-à-dire formulée de telle sorte qu'elle admette une seule bonne réponse ; une question, prise isolément, peut souvent manquer de cette qualité qu'elle conserve cependant, considérée dans ses rapports avec les autres.

Ce cas se présente chaque fois que l'instituteur doit dire : Cela est bien vrai, mais ce n'est pas ce dont il s'agit dans ce moment.

La question doit être *claire,* elle doit être en rapport avec l'intelligence de l'élève. Pour être claire, il faut précisément qu'elle soit courte, simple et déterminée ; qu'elle ne renferme point d'expressions étrangères, et le moins possible d'idées abstraites. La clarté de la question est relative ; une question peut être claire pour tel élève, tandis que pour tel autre elle ne l'est pas du tout.

Poser des questions trop difficiles, c'est risquer de décourager l'enfant et de le rendre inattentif. Poser des questions trop faciles, au contraire, c'est le rendre distrait et enlever tout intérêt à la leçon. Dans les classes plus ou moins nombreuses où il y a une très-grande inégalité entre les élèves au point de vue intellectuel, la difficulté de la question doit être en rapport avec le degré d'intelligence de celui auquel on l'adresse ou de la majorité de la classe.

Enfin, les questions doivent être bien *liées entre elles,* bien *coordonnées*. Il faut que l'une prépare l'autre, et que celle qui précède amène celle qui doit suivre.

Quant aux différentes espèces de questions, nous ferons observer qu'elles ne valent rien lorsqu'elles admettent pour toute réponse un *oui* ou un *non;* ainsi, il faut s'abstenir des questions purement affirmatives ou négatives. Elles ne provoquent pas assez la réflexion, n'exercent point l'expression orale et affaiblissent évidemment l'attention.

On ne peut les admettre que lorsqu'on les fait suivre d'une autre question ayant pour but de forcer à motiver la première réponse par *oui* ou par *non;* on ne doit donc pas en faire un emploi trop fréquent. Cependant une trop grande préoccupation de la part de l'instituteur pour éviter entièrement les questions de ce genre, peut contribuer à gêner ses allures et à lui faire perdre son naturel.

Distinguons encore les questions disjonctives, c'est-à-dire celles qui laissent le choix entre deux ou plusieurs réponses.

Ces sortes de questions disposent plutôt à deviner la réponse qu'à réfléchir à son exactitude. Cependant l'emploi des questions disjonctives est recommandable pour les enfants timides, afin de les habituer à penser et à parler, et pour faire naître des idées secondaires. Il est évident, en effet, qu'en vue d'atteindre le but

d'une leçon didactique, les questions dont nous parlons agissent trop faiblement sur l'esprit de l'enfant pour développer en lui des idées principales.

Pour éloigner des idées fausses qui pourraient rendre plus difficile une représentation exacte du sujet traité, on se servira avec succès des questions analytiques. Elles engagent l'enfant à réfléchir et le prémunissent contre tout malentendu ; mais elles sont tout à fait ridicules si elles n'ont d'autres motifs que d'éloigner des idées qui ne peuvent prendre naissance que dans un cerveau affaibli.

Citons encore, pour terminer cette nomenclature, les questions objectives ou les objections par lesquelles on fait une opposition apparente à ce qui a été dit préalablement. Elles contribuent puissamment à développer la réflexion, et conduisent à examiner le sujet sous différents points de vue. Le mérite d'une objection est d'autant plus grand qu'elle est plus naturelle et plus frappante. Les objections doivent, pour ne pas provoquer une discussion qui écarterait du but, ne porter que sur l'objet principal de la leçon.

Toute question indéterminée, en ce sens que la pensée exprimée ne demande pour être complète que quelques mots suppléés par l'élève, est vicieuse. Il est facile d'éviter ce genre de questions. L'instituteur peu exercé fera infiniment mieux de les abandonner entièrement que de chercher pas de longs tâtonnements à les déterminer davantage.

Il n'est pas moins pernicieux d'aider l'enfant dans ses réponses en lui fournissant une partie du mot : cela donne lieu à des méprises ridicules.

VIII. *Il faut tenir compte des découvertes et des progrès dans les diverses branches de l'enseignement et se conformer, quant aux méthodes, aux améliorations reconnues.*

Nous avons déjà fait observer combien il est nécessaire de mettre l'enseignement donné aux enfants en rapport avec leur état actuel et leur condition future ; nous allons établir, par ce qui suit, combien il importe pour l'instituteur de se tenir au courant des recherches et des progrès opérés dans les sciences qui se rattachent à son enseignement. Des opinions, des assertions et des préceptes qui diffèrent notablement de ce qui a été

généralement admis jusqu'à ce jour ou qui sont même en opposition formelle avec les principes adoptés, ne doivent être acceptés et appliqués qu'avec une grande réserve et une prudence extrême. D'un autre côté, l'instituteur doit, sans hésiter, abandonner des idées surannées et ne pas tenir, soit par caprice, soit par routine, soit pour sa commodité, à des procédés condamnés par des hommes plus instruits et plus compétents.

En pareille occurrence, les conseils et l'intervention d'un homme d'expérience et de savoir sont le meilleur moyen de stimuler l'instituteur, de l'engager à sortir de l'ornière de la routine pour entrer dans la voie du progrès, et pour marcher avec le temps; c'est aussi le procédé le plus sûr pour prémunir le jeune homme inexpérimenté contre un désir démesuré de réforme sans prévoyance, et sans l'emploi des précautions nécessaires pour prévenir les conséquences fâcheuses de certaines innovations.

De même que dans une école où l'on tient avec obstination aux usages et aux procédés pratiqués par nos pères, sans vouloir y toucher, soit par vénération, soit par un motif quelconque, on reste en arrière de l'époque et de ses exigences; de même on pourrait jeter la confusion dans la tête des jeunes générations, et, en outre, exposer les enfants à une perte de temps, et les parents à des sacrifices inutiles, si, avec trop de légèreté et sans transition, on voulait admettre et introduire tout ce qui est présenté et recommandé comme un progrès, un perfectionnement. La lumière, pour ne point éblouir des yeux faibles, doit insensiblement dissiper l'obscurité.

Ce que nous venons de dire regarde autant la matière que la forme; et il nous serait très-facile de prouver par de nombreux exemples combien il importe d'agir avec discernement, avec une conviction entière, pour ne point s'exposer à tomber dans des extrêmes et souvent même dans de graves erreurs.

Celui-là seul peut apprécier et juger ce que l'on doit enseigner, qui connaît les besoins des hommes en général et en particulier ceux de ses élèves, et sa propre sphère d'action.

Les instituteurs pratiques et expérimentés sont surtout appelés à se prononcer sur la manière de procéder, à juger, à apprécier les méthodes employées, pourvu qu'ils ne perdent

point de vue que la civilisation au moyen de l'instruction n'est d'une valeur réelle, que si l'éducation lui sert de guide et de compagne fidèle.

CHAPITRE III.

LES DIFFÉRENTES FORMES OU PROCÉDÉS D'ENSEIGNEMENT.

Lorsque l'on parle de méthodes différentes, on confond les méthodes avec les formes d'enseignement, qui sont nombreuses; mais chacune de ces formes, pour avoir quelque valeur, doit être ramenée aux règles de la méthodologie.

La méthode s'occupe de l'*intérieur,* de la partie spirituelle de l'homme, de l'imagination, de la mémoire, de l'intelligence et de la raison, du cœur; tandis que la forme d'enseignement ne s'occupe que de l'*extérieur*. Tout son rôle se borne à montrer, à exposer, à écouter, à questionner et à répondre. Il faut donc que l'instituteur acquière la faculté d'appliquer habilement et d'employer convenablement chaque forme d'enseignement, afin d'éveiller, d'exciter les facultés de l'âme selon les principes, c'est-à-dire, de diriger l'enfant de manière que son esprit conçoive et juge, que sa mémoire garde et que son imagination se représente en un seul tous les objets dont il a eu l'intuition. Le but principal de la méthode, c'est d'exercer, en observant ces principes, une influence sur l'âme de l'élève, telle que chacune des facultés intellectuelles agisse convenablement et à propos. A cet effet, l'instituteur se mettra à la portée de l'enfant et rendra son enseignement intuitif. L'enfant, de son côté, se représentera intérieurement les objets qu'il désigne par des paroles. En ne perdant pas de vue le degré du développement intellectuel de l'élève, la méthode enseigne à procéder d'une connaissance connue à une connaissance inconnue et conduit ainsi par la voie la plus rationnelle et la plus prompte au but désigné d'avance.

Il ne s'agit plus, comme autrefois, d'instruire mécaniquement

un enfant, de lui présenter une matière quelconque sans égard à son âge, au développement de son intelligence, sans examiner s'il est en état d'établir des comparaisons entre ce qu'on veut lui apprendre et ce qu'il sait déjà; il ne s'agit plus de l'abandonner à sa faiblesse et de lui laisser deviner ce qui pour lui n'est pas très-clair; on exige maintenant, et avec raison, une marche sûre et rationnelle, conduisant du connu à l'inconnu, par degrés insensibles et de manière que l'enfant, appuyé sur ce qu'on lui a fait comprendre la veille, comprenne parfaitement ce qu'on lui apprend aujourd'hui. On le voit donc, il ne suffit pas de *connaître* les règles de la méthodologie, car la théorie la plus profonde, la plus complète n'est rien sans une pratique habile et assurée, qui est indispensable et que l'on n'acquiert que par des efforts persévérants et soutenus.

En pédagogie, on établit une classification pour les différentes formes d'enseignement et on les désigne par des noms spéciaux. Par l'emploi des unes, les élèves restent dans un état *réceptif* plutôt qu'*actif;* d'autres exigent le concours des facultés de l'âme afin d'acquérir des connaissances et de faciliter la conception.

Ces formes, prises dans le sens le plus général, se divisent en deux catégories : celle de l'*exposition continue* et celle de l'*expositition non continue, interrompue.*

§ Ier. — *La forme de l'exposition non interrompue ou forme acroamatique* (1).

Cette forme d'enseignement tend à communiquer des connaissances au moyen d'un discours suivi sur un sujet quelconque. Le succès dépend donc entièrement ici de l'attention que prêtent les élèves à ce discours. Employée seule et à l'exclusion de tous autres procédés, cette méthode offre d'insurmontables difficultés : comment, en effet, fixer l'attention des enfants dont l'esprit est encore vague et incertain, et qui n'ont pas encore acquis d'idées auxquelles ils puissent rattacher ce qu'ils entendent? La difficulté s'accroît quand le maître ne possède pas cette facilité d'élocution et cette lucidité d'expressions qui ne sont pas chose si commune.

---

(1) D'un mot grec qui signifie *écouter pour s'instruire.*

Un instituteur habile se servira utilement de ce procédé avec les novices pour leur communiquer les premières idées au moyen d'un récit amusant et avec les écoliers très-avancés dont l'intelligence est assez développée pour suivre un raisonnement et pour saisir une série de faits. L'enseignement qui se donne par un discours non interrompu (forme acroamatique) et pendant lequel l'élève est un simple auditeur, suppose dans les facultés intellectuelles de ce dernier un grand développement, qui le met à même de suivre l'instituteur avec une attention soutenue. Ces conditions si essentielles, sans lesquelles tout enseignement reste improductif, manquent cependant fort souvent, et dès lors on n'aura pas de peine à concevoir le motif de l'insuccès; car tout ce dont on veut retirer un effet durable doit être parfaitement compris.

Aussi nous pensons que l'emploi exclusif de ce procédé ne convient guère aux écoles primaires et qu'il n'en faut faire usage qu'avec précaution. Lorsque le jeune homme est, par son âge et par son développement physique et intellectuel, en état de fixer son attention sur un objet, à suivre sans distraction un discours de quelque étendue, à le bien comprendre; lorsqu'il peut en fournir la preuve en reproduisant, au moins en résumé, ce qu'il vient d'entendre, c'est alors seulement que ce procédé peut être employé avec quelque succès. Répétons-le, toutefois, on ne doit pas le repousser trop absolument, car nous avons déjà rencontré tout à l'heure un cas où son application est justifiée; et nous ajouterons que, dans presque chaque leçon, l'instituteur se voit obligé d'y avoir plus ou moins recours, tantôt pour faire comprendre la matière qu'il traite et pour arriver plus vite au but proposé, tantôt encore parce que les élèves ne peuvent par aucun autre moyen acquérir la connaissance du sujet. Par exemple, quand il s'agit d'histoire sacrée et profane, de géographie, d'histoire naturelle, de physique, etc., il est évident que le disciple ne peut savoir ce qui s'est passé à une époque antérieure, si ce n'est par l'exposition orale de ces faits de la part du maître. Par leur propre expérience, les élèves ne peuvent pas non plus connaître ce qu'ils doivent savoir par rapport aux villes et aux pays qu'ils n'ont jamais visités. Tout cela leur doit être présenté par le maître, non en lisant ou en dictant, mais bien au moyen de l'ex-

position continue. On les questionne ensuite en venant à leur aide chaque fois que des réponses plus ou moins défectueuses en font sentir la nécessité, en expliquant ce qui n'a pas été saisi, et l'on parvient enfin à leur graver le tout dans la mémoire. Ce procédé, on le voit, tire un grand secours de la forme érotématique ou catéchétique, au moyen de laquelle on s'assure que les élèves ont compris le récit du maître. Ce n'est pourtant pas exclusivement par des questions que l'instituteur s'assure de l'effet de ses discours; il peut aussi astreindre les auditeurs à faire un résumé verbal ou écrit de ce qu'ils ont entendu.

Toute matière traitée par l'exposition continue doit être, quant à la forme et quant au fond, en rapport avec le degré intellectuel des élèves; on la leur présentera en termes simples et clairs, en phrases courtes et précises, et avec le ton et l'expression de voix qui convient à l'individualité de l'auditeur et à la nature du sujet. N'oublions jamais que la force naît de la brièveté et que la longueur cause l'ennui.

Ce mode d'enseignement exige en outre, de la part du maître, une élocution facile, qui le dispense de recourir aux lectures soporifiques; un tact exquis, qui l'empêche de fatiguer l'attention; une imagination féconde, qui sache animer le récit par des exemples intéressants; un sens parfait, à l'aide duquel il sache se mettre à la portée de ses auditeurs; un esprit systématique, qui ne perd jamais de vue l'ordre dans lequel il convient de traiter un sujet. La clarté et l'ordre sont des qualités bien plus essentielles ici, que des expressions recherchées et un langage fleuri; aussi doit-il être permis à l'élève d'interrompre le maître, dès qu'il ne comprend pas.

§ II. — *Le mode de l'exposition interrompue ou la forme érotématique* (1).

L'exposition interrompue peut se présenter sous plusieurs formes distinctes, entre autres :

1. La forme catéchétique.
2. La forme socratique.

(1) D'un mot grec qui signifie *demander, interroger.*

3. La forme euristique.
4. La forme répétitoire.
5. La forme examinatoire.
6. La forme analytique et synthétique.
7. La forme dialogique.
8. La forme de Jacotot.
9. La forme de Bell-Lancastre, etc.

La forme la plus indispensable dans l'enseignement élémentaire, c'est celle qui procède par questions et par réponses. On peut l'appliquer indistinctement à toutes les branches, dans une mesure plus ou moins large. Puisque les questions forment la base de la forme catéchétique et de la forme socratique, puisque tout le succès que l'on en attend dépend de l'habileté à profiter des réponses données pour formuler d'autres questions dans un certain ordre et d'après un certain plan, il importe que l'instituteur ait une connaissance parfaite des unes et des autres. Nous avons donné les explications nécessaires à la page 26, premier volume, chap. I, § 11, intitulé : *Il faut poser convenablement les questions,* et à la page 29, premier volume, § 12, intitulé : *Il faut habituer les enfants à répondre avec franchise,* etc.

§ III. — *La forme catéchétique.*

La forme catéchétique, dont l'élément distinctif est, comme dit Niemeyer, une action réciproque du maître sur l'élève et *vice versâ,* exige des récits suivis de questions et de réponses.

En employant cette forme, on se propose, d'un côté, de faire trouver ce qui est inconnu, et de rendre clair pour l'élève ce qui est confus dans son esprit; d'un autre côté, on a en vue d'apprécier le degré de développement du disciple, soit relativement à l'ensemble de ses connaissances, soit à l'égard d'une branche en particulier. Dans ce but, il faut questionner avec habileté et traiter avec adresse les réponses; il faut rester continuellement maître de la conversation, afin de pouvoir la diriger vers le point que l'on a en vue. La forme catéchétique, quoique ayant une grande analogie avec la forme socratique et la forme euristique, avec lesquelles elle est très-souvent confondue, en est essentiel-

lement différente. La catéchétique est le principe dominant de toutes les autres formes. Elle suppose que l'instituteur connaît le caractère, l'esprit, la manière de voir des élèves, qu'il est maître de son sujet et de sa parole. D'après cette forme, on admet chez l'enfant des notions, des éléments susceptibles de développement; ces éléments sont : l'expérience, l'intuition, la langue, la connaissance des choses et enfin les facultés de l'âme.

La forme catéchétique, comme nous le disons plus haut, ne veut et ne doit point communiquer les connaissances au moyen d'une exposition continue; mais bien diriger les enfants à l'aide de questions progressives, les amener par leurs propres réflexions, par leurs souvenirs et par la représentation intérieure de ce qu'ils ont vu et éprouvé, à trouver par eux-mêmes ce que l'on se propose de leur enseigner; c'est donc la manière de développer une vérité en arrangeant une série de questions, propres à conduire à une vue claire et distincte de ce qu'on veut enseigner; c'est l'art de rechercher les idées encore latentes dans l'âme de l'enfant, de les développer par des questions partielles, de les poursuivre dans leurs derniers replis, de rattacher avec adresse leurs plus insaisissables ramifications, de les coordonner, de leur donner une forme rationnelle et de les rendre palpables à l'élève.

Après avoir exposé brièvement l'essence de cette forme, nous passons à la solution de cette question : Comment l'instituteur peut-il acquérir l'habileté d'enseigner d'après ce procédé si efficace?

Pour être employée avec succès, la forme catéchétique exige chez l'instituteur une grande aptitude à formuler les questions, à apprécier les réponses et à en déduire les conséquences sans entrer dans de longs développements. Il faut encore qu'il conserve toujours bien présent à l'esprit l'objet à traiter, sans se laisser dérouter par les réponses obtenues. Cette aptitude, cette fermeté ne peuvent s'acquérir que par une longue pratique. On s'essayera d'abord en expliquant aux élèves des idées, des expressions abstraites; et l'on profitera des notions qu'ils auront acquises pour leur faire tirer les déductions morales de petites narrations, d'historiettes, de récits à leur portée. Avec des commençants, il est bon d'exiger que dans leurs

réponses ils répètent les questions qu'on leur a adressées. Par ce moyen, ils s'habituent de bonne heure à s'exprimer d'une manière juste, précise et en termes choisis. On continue ces exercices jusqu'à ce que l'on soit parvenu à savoir appliquer ce procédé à l'enseignement d'autres branches, offrant plus de difficultés et d'un ordre d'idées supérieur.

Il faut, en outre, que le maître soit tout entier à son affaire, qu'il étudie de bons ouvrages traitant de la pédagogie, qu'il ait le goût, l'amour de sa profession, qu'il soit heureux des progrès de ses élèves. Sa physionomie, sa contenance, ses manières, tout cela est loin d'être indifférent.

Le mot *catéchétique* dérive d'un verbe grec dont la signification est *avertir, instruire.* Nous doutons fort que les savants soient disposés à admettre les termes que nous indiquons; mais cela n'est pas d'une grande importance pour nous, instituteurs.

Catéchiser, c'est attirer, au moyen de questions et de réponses, l'attention de l'enfant sur tel ou tel objet, et l'amener ainsi à lui faire trouver par lui-même ce qu'on veut lui enseigner.

Une *catéchèse* est une leçon donnée, pendant un temps plus ou moins long, en observant la forme indiquée. *L'art de catéchiser* est l'habileté d'enseigner sous cette forme.

La *catéchétique* est la science qui étudie et explique la manière de procéder dans la catéchèse.

Un *catéchet* est en général tout homme qui enseigne d'après la forme catéchétique; cependant, dans un sens plus restreint, on désigne par là, ou celui qui possède un certain degré d'habileté dans l'enseignement catéchétique, ou un professeur chargé d'enseigner l'art d'instruire.

Les *catéchumènes* sont tous ceux qui sont instruits d'après cette méthode, et plus spécialement les jeunes gens préparés, par l'étude du *catéchisme,* à faire leur *première* communion.

Le *catéchisme* est un livre renfermant les vérités de la doctrine chrétienne, expliquées par questions et par réponses.

La base de la méthode catéchétique, c'est la *question.*

L'*habileté* consiste à profiter des réponses données, pour poser d'autres questions dans un certain ordre et d'après un certain plan.

§ IV. — *Distribution des questions.*

Quant à la manière de poser les questions, on aura soin d'observer les règles suivantes :

1. Il faut éviter de questionner les élèves dans un ordre quelconque, par exemple d'après celui dans lequel ils sont placés en classe. Chacun d'eux doit ignorer *si* on lui adressera une question et *quand* cela aura lieu.

2. En règle générale, on questionne individuellement ; c'est par exception que l'on adressera une question à toute la classe, question qui exige une solution de tous les élèves à la fois.

3. Chaque élève aura à répondre au moins une fois pendant une leçon.

4. On n'adressera pas au même élève trop de questions consécutives.

5. On aura égard, dans la succession des questions, au degré d'intelligence et d'instruction des élèves.

6. On désigne l'élève questionné de manière qu'il n'y ait pas d'erreur possible et que la réponse ne soit pas donnée par un autre.

§ V. — *Règles à observer au sujet des réponses.*

1. *L'instituteur doit éviter soigneusement de provoquer la réponse, en fournissant le premier ou les premiers mots.*

Un semblable procédé a ordinairement ce résultat, que l'élève répond tout à fait machinalement et donne même quelquefois des réponses ridicules.

L'instituteur ne doit pas exiger une réponse dans la forme et teneur qu'il a conçue ou formulée d'avance. L'élève, qui du reste a la conviction d'avoir bien répondu, se montre mécontent de cette exigence et se renferme parfois alors dans le silence. C'est une entrave plus ou moins longue à la marche régulière de la leçon, et l'on n'en retire aucun bon résultat.

2. *L'instituteur doit s'abstenir de répéter chaque réponse qui est exacte.*

Cela constitue tout simplement une perte de temps et ne fa-

vorise en rien l'instruction. L'élève attentif saura bien suivre la marche d'une catéchèse sans ces répétitions fréquentes, et le paresseux trouvera dans ce procédé un moyen qui viendra en aide à son inaction. Cependant si la matière à traiter offre de grandes difficultés, ou si la leçon se donne aux tout petits enfants, les répétitions d'une réponse qui vient d'être donnée sont admissibles.

3. *A chaque bonne réponse, l'instituteur se gardera de manifester sa satisfaction par des paroles louangeuses.*

Ce serait encore du temps perdu, et d'ailleurs cette façon d'agir est de nature à exercer une influence plus ou moins nuisible sur l'élève ; celui-ci attendra à chaque occasion une manifestation flatteuse de la part du maître, et bientôt il en sera rassasié au point de n'y plus être sensible.

Ces témoignages de satisfaction seront un encouragement pour l'élève, lorsqu'ils seront accordés rarement et pour des réponses qui décèlent soit une profonde réflexion, soit une attention soutenue.

4. *L'élève auquel la question a été adressée doit être seul autorisé à répondre.*

Il ne faut pas tolérer que les enfants non interrogés se permettent, chacun comme bon lui semble, de répondre ou de souffler la réponse à celui qui est désigné. L'ordre de l'école est troublé par là et l'instituteur ne parvient jamais à avoir une connaissance parfaite de la force intellectuelle de ses élèves.

5. *L'instituteur permettra rarement aux élèves de lui adresser des questions pendant la leçon.*

Des questions faites de cette manière sont en général plus propres à troubler la leçon qu'à éclaircir ce qui n'aurait pas été compris. Les enfants ont une tendance très-prononcée à assaillir leur maître par une foule de questions qui, si l'instituteur manque de fermeté, le conduiront trop facilement à des sujets tout à fait étrangers. Que l'on admette plutôt cette règle : Celui qui n'a pas compris les explications données pendant la leçon, s'adressera modestement après la classe à l'instituteur ; celui-ci s'empressera de donner les explications nécessaires, en témoignant à cet élève le plaisir qu'il éprouve à le voir s'occuper si consciencieusement de l'objet de la leçon.

§ VI. — *La forme socratique* (1).

Lorsque Socrate s'entretenait avec ses disciples, qui étaient des hommes d'un âge plus ou moins avancé et possédant un certain nombre de connaissances, il ne disait, pas plus qu'on ne le fait dans l'emploi du procédé catéchétique, à ses élèves ce qu'ils devaient apprendre ou ce qu'ils devaient admettre comme vrai; mais il les dirigeait par des questions intelligentes, de manière qu'ils parvenaient à découvrir par eux-mêmes la vérité et qu'ils se voyaient forcés de l'admettre, quoi qu'ils en eussent.

Si, au premier coup d'œil, le procédé socratique ressemble beaucoup à la forme catéchétique, on reconnaît bien vite combien ces deux formes sont différentes l'une de l'autre. Socrate s'entretenait avec des hommes faits, avec des personnes d'un certain savoir, d'une certaine expérience, mais imbues de préjugés, de préventions, d'opinions erronées, quoiqu'elles eussent, d'un autre côté, l'intelligence développée à un très-haut degré.

Nos instituteurs n'ont à instruire que des enfants, de petits êtres dont la sphère intellectuelle est très-restreinte, qui commencent à peine à recueillir quelques simples notions, à faire quelques remarques, et qui ne sont guère aptes à penser et à juger. Une autre différence entre ces deux formes, c'est la gravité de la matière que traitait Socrate avec ses disciples et le peu de profondeur des explications que l'on donne aux enfants.

Si, malgré ces arguments, on persiste à ne pas trouver de dif-

(1) Socrate, né à Athènes, 470 ans avant J. C., fils d'un sculpteur nommé Sophronisme et d'une sage-femme, exerça d'abord la profession de son père, et même avec assez de succès; mais il la quitta de bonne heure pour se livrer tout entier à la philosophie. Il se vit bientôt entouré de disciples auxquels il donnait gratuitement ses leçons. Il enseignait particulièrement la morale, méprisant la physique et la métaphysique de son temps. Il donna lui-même l'exemple de toutes les vertus civiles et domestiques et supportait avec une patience admirable la mauvaise humeur d'une femme acariâtre. Ses ennemis l'accusèrent de corrompre la jeunesse; et, malgré son innocence, qui était publiquement reconnue, ils parvinrent, à force d'intrigues et de calomnies, à le faire condamner. Il but la ciguë l'an 400 avant J. C. Il enseignait partout, au milieu des rues, des places publiques : il ne donnait point ses leçons d'une manière acroamatique, mais il amenait ses disciples, par des interrogations faites avec art, à découvrir la vérité.

férence entre la forme catéchétique et la forme socratique, nous ferons encore observer que l'instituteur qui possède à fond le premier de ces deux procédés et l'applique avec succès, ne peut espérer obtenir un résultat analogue, en employant la seconde forme avec des hommes instruits et très-exercés à penser, à réfléchir et à s'exprimer avec facilité.

D'un autre côté, celui qui *socratise* avec habileté n'est pas toujours apte à transmettre des connaissances aux enfants en bas âge, par l'emploi de la forme catéchétique.

La forme socratique admet deux manières de procéder. La première consiste à montrer la vérité, ou abstractivement ou dans un récit, à la décomposer ensuite en ses parties constitutives pour faire comprendre celles-ci d'abord une à une et ensuite réunies. La seconde part du simple, du plus prochain, du mieux connu, s'élève graduellement jusqu'à l'idée qu'on veut développer, et amène ainsi à trouver et à formuler la proposition, la vérité.

§ VII. — *La forme euristique* (1) *ou d'invention.*

Cette forme diffère des deux précédentes en ce que, par son application, on a en vue de faire trouver, discerner et apprendre par l'élève lui-même, au moyen de la méditation et de quelques légères indications du maître, les connaissances que l'on veut lui communiquer.

L'application de cette forme suppose donc chez l'élève 1° les dispositions intellectuelles nécessaires et développées à un degré convenable; 2° qu'il soit suffisamment exercé dans l'emploi de ses facultés; 3° qu'il ne lui manque ni l'expérience ni l'intuition d'objets propres à servir d'explications pour arriver à une nouvelle connaissance.

A défaut d'une seule de ces conditions, on essayerait vainement de pousser l'enfant à chercher et à trouver des vérités, des preuves pour ces vérités et les conséquences qui en découlent. On voit donc que cette forme ne s'emploie avec succès qu'avec des élèves ayant déjà acquis un fonds d'idées, et puisque les en-

(1) D'un mot grec qui signifie *trouver par le moyen de la méditation.*

fants en bas âge ne sont riches ni en expérience ni en réflexions, et que la sphère de leur intuition est extrêmement bornée, il est préférable de les diriger au moyen de questions. Ceux-là seulement font exception, qui ont des dons naturels et se distinguent par une grande somme de connaissances acquises, ceux-là seulement se trouvent dans les conditions voulues pour profiter d'un enseignement euristique.

C'est le procédé par excellence, lorsqu'il s'agit d'écrire, de dessiner, de calculer, de chercher et d'appliquer les règles de l'orthographe dans une dictée, lorsqu'on fait rédiger et appliquer les règles du style, lorsqu'on propose à résoudre des questions sur la religion et la morale, ou sur quelque autre matière abstraite. « Elle met l'élève dans l'absolue nécessité de travailler et d'employer toutes ses forces. Elle le fait opérer lui-même, et tout ce qu'il découvre ainsi devient la propriété de son esprit bien autrement que ce qu'il reçoit d'un autre. Le sentiment d'avoir appris par ses seules forces, réagit vivement sur son activité. Une ligne que l'enfant lit tout seul, un calcul dont il trouve lui-même le résultat, une faute qu'il a remarquée par sa seule attention, l'avancent plus que vingt autres opérations de même nature dans lesquelles le maître l'aurait aidé. Par cette activité propre, l'enfant sent ses forces; et la conscience qu'il en a, lui donne le courage et le goût de travailler et de rechercher (1). »

L'application trop fréquente de cette forme, malgré son affinité avec la forme catéchétique, pourrait devenir nuisible dans l'école; il est évident que dans telle classe où quelques élèves privilégiés seraient seuls en état de parvenir, sans l'assistance du maître, à la solution de la question posée, tandis que la masse ferait de vains efforts pour y parvenir, les avantages que l'on retirerait de cette forme ne seraient pas de nature à lui assurer la préférence sur celle qui contraint plus ou moins *tous* les élèves à marcher ensemble et de pair.

L'instituteur qui fait usage de ce procédé aura égard aux forces intellectuelles des enfants, suivra un plan bien combiné, ne s'en écartera jamais, et attendra patiemment les réponses à ses questions.

---

(1) Engling et Parizel.

§ VIII. — *Des règles à observer dans l'emploi de la forme euristique.*

1. Les élèves sont présumés posséder un certain degré de connaissances, base nécessaire des matières nouvelles à leur expliquer ; sinon l'instituteur leur donnera préalablement les notions à l'aide desquelles ils doivent en acquérir d'autres par eux-mêmes.

2. L'instituteur aura soin de montrer d'abord aux élèves la manière d'exécuter tel travail, de résoudre telle question, afin qu'ils soient en état de satisfaire à sa demande.

3. Il faut que le travail imposé soit toujours en rapport avec la force intellectuelle de l'élève et avec les connaissances qu'il possède ; on se basera sur le principe « du facile au difficile, » pour le choix des devoirs.

4. Le maître ne doit intervenir dans la solution d'une question que très-rarement, et lorsque l'embarras de l'élève est tel qu'on ne peut espérer de lui aucune réponse satisfaisante.

5. L'instituteur, après avoir indiqué le sujet à traiter, se convaincra d'abord qu'il a été bien compris par l'élève.

6. Lorsque l'élève sera parvenu à résoudre la question, l'instituteur lui fera indiquer la marche qu'il a suivie pour arriver au résultat.

7. L'instituteur aura soin de varier les devoirs autant que possible.

§ IX. — *La forme répétitoire.*

L'instituteur n'a pas encore, à beaucoup près, rempli sa tâche, lorsqu'il est parvenu par son enseignement à communiquer à ses disciples des connaissances claires et précises ; il lui faut encore employer les moyens convenables pour graver ces connaissances dans leur mémoire, afin qu'ils puissent en tirer parti au besoin et étendre à volonté le trésor qu'ils ont acquis. Ce n'est que par des répétitions fréquentes et habilement dirigées, qu'on obtient ce résultat (1). Si l'instituteur croit pouvoir se reposer, quant à ces

(1) Voir plus loin, à la méthode d'exercices de mémoire, les observations qui ont rapport à la manière de faire les répétitions.

répétitions, sur la bonne volonté des élèves, il reconnaîtra bientôt son erreur; car ceux-ci ne savent pas toujours comment faire pour se rappeler convenablement et pour confier à la mémoire tout ce qui a été traité en classe. Les enfants s'imaginent qu'il suffit de parcourir légèrement, superficiellement leurs cahiers et leurs manuels; en outre les préoccupations, les distractions du jeune âge ne leur laissent pas même toujours le loisir d'entreprendre cette besogne, qui, il faut bien le reconnaître, n'offre rien de très-récréatif. Il est donc absolument nécessaire d'établir à cette fin des exercices spéciaux, et l'on a recours à la forme répétitoire, qui consiste essentiellement à diriger la réflexion de l'élève au moyen de questions, moins pour lui apprendre des choses qui lui sont inconnues, que pour lui rendre plus claires les connaissances qu'il possède déjà.

Dans l'application de cette forme, il faut s'attacher aux indications suivantes :

a. Chaque point que l'on peut considérer comme formant un tout, et qui a été suffisamment expliqué, doit être répété autant de fois qu'il sera nécessaire pour le graver dans la mémoire.

b. A la fin de chaque leçon, on résume ce qui a fait l'objet de cette leçon.

c. La leçon suivante commence par une récapitulation des points principaux traités dans la leçon antérieure.

d. Une répétition sommaire de plusieurs chapitres doit toujours avoir lieu, afin que les élèves parviennent à s'en former un aperçu général, ce qui les aide autant à bien comprendre qu'à retenir.

Sachant que de pareilles répétitions ont lieu régulièrement, les élèves y trouveront un stimulant à suivre la leçon avec une attention plus soutenue et à réfléchir aussi, en dehors de la classe, à ce qui leur a été expliqué. Il va de soi que l'instituteur qui exige de ses élèves la reproduction par cœur de telle ou telle chose, soit lui-même en état de faire ce qu'il demande d'eux. Il aura alors toute facilité d'éclaircir ce qui a laissé quelque obscurité dans leur esprit, de leur rappeler ce qu'ils peuvent avoir oublié, de corriger et de suppléer partout où cela est nécessaire, de les stimuler et enfin de s'assurer s'ils *savent bien* et jusqu'à quel point l'une ou l'autre de leurs facultés réclame une direction spéciale.

§ X. — *Règles à observer dans l'application de cette forme.*

1. L'instituteur doit prendre des allures telles, que les élèves s'aperçoivent que lui-même attache une haute importance à ces sortes d'exercices, et qu'il s'acquitte de sa difficile besogne, avec cette bienveillance et ce zèle qui distinguent le véritable maître d'école.

2. On se sert de cette forme avec les élèves que l'on a pu apprécier sous le rapport intellectuel, et lorsqu'on veut s'assurer s'ils ont rêtenu ce que l'on a traité avec eux.

3. Quant aux questions à adresser dans les formes répétitoire et examinatoire, elles sont soumises aux mêmes conditions que celles de la forme catéchétique; elles ne doivent porter que sur des choses traitées préalablement.

§ XI. — *La forme examinatoire.*

Il y a une différence bien sensible à établir entre *examiner* et *répéter*.

En examinant on a, il est vrai, également en vue de provoquer l'élève à se rendre compte de ce qu'il a appris, mais on ne se propose pas spécialement de graver plus profondément dans sa mémoire, les connaissances acquises; le but de l'examen est plutôt de s'assurer s'il a saisi, compris et retenu ce qui lui a été expliqué.

Nous avons démontré, dans le paragraphe précédent, que les répétitions proprement dites sont nécessaires; nous en dirons autant de l'examen.

La forme examinatoire s'emploie tantôt pendant les leçons consacrées à l'explication de tel ou tel sujet, tantôt dans des heures spécialement assignées à l'examen, dans le but indiqué plus haut. L'instituteur, en agissant ainsi, parvient à apprécier les progrès de ses élèves, à connaître les défauts et les lacunes de leur instruction, et à découvrir ce qu'il reste à faire pour entretenir et fortifier davantage les dispositions de l'élève appliqué et studieux, pour stimuler celui qui manifeste quelque tendance

à la négligence ou à la paresse, et enfin pour donner à tous une direction que réclame leur individualité.

Les questions que l'on adresse à l'élève, dans le but de l'examiner, doivent être en rapport avec les connaissances que celui-ci est censé posséder.

§ XII. — *La forme analytique et synthétique.*

Il est un bien petit nombre de personnes qui attachent aux paroles qu'elles prononcent, des représentations parfaitement exactes, des idées claires et nettes; ce sont pour elles de simples mots, des noms d'objets qu'elles ont vus ou dont elles ont entendu parler; à peine sont-elles en état d'en indiquer l'une ou l'autre qualité plus ou moins saillante, et par laquelle tel objet se distingue de tel autre. Si un objet est d'une nature concrète, il suffit pour en avoir une idée, pour ne pas le confondre avec d'autres, d'en connaître le nom et d'avoir remarqué l'une ou l'autre de ses qualités caractéristiques; mais lorsque l'objet est d'une nature abstraite, de sorte que ni la vue, ni l'ouïe, ni le toucher ne peuvent nous en faciliter la connaissance, alors cette connaissance est superficielle et ne suffit pas pour empêcher la confusion. C'est ainsi que l'on attribue souvent à la mémoire ce qui est du domaine de la raison, que l'on confond la valeur des expressions à cause de leur analogie, soit par rapport à la forme, soit par rapport au sens.

Acquérir des notions exactes, claires, précises, voilà le seul remède à cette confusion, à ces hésitations, à ce trouble intellectuel, qui peut avoir des conséquences très-graves sur notre manière de penser et d'agir.

Mais comment acquérir cette clarté, cette concision et cette netteté dans les idées, dans les représentations intérieures?

Le chemin le plus direct pour arriver à ce résultat, est évidemment celui de l'analyse et de la synthèse, de la décomposition et de la recomposition : décomposer d'abord un tout en ses parties constituantes et en réunir ensuite celles que l'on a reconnues comme devant se grouper ensemble.

En employant cette forme d'enseignement, on ne se bornera pas à la connaissance du mot servant à désigner un objet, mais

on cherchera aussi à découvrir les différences entre cet objet et ceux de même nature ou qui lui ressemblent plus ou moins. A cette condition seulement, on acquiert de cet objet une notion entière, complète, et l'on est à même de se le représenter avec certitude et sans la moindre hésitation.

Ainsi donc, par l'analyse nous parvenons surtout à connaître les parties dont se compose un objet, à désigner ces parties par leur véritable nom et à les distinguer les unes des autres; c'est, en d'autres termes, décomposer, démembrer, découper un objet en ses parties constituantes. Par cette opération de l'esprit, tous les corps de la nature, aussi bien que les objets d'art, les œuvres du génie humain, sont susceptibles d'être décomposés. Mais comme les parties ont aussi des qualités, les unes qui conviennent à toutes (la divisibilité), d'autres qui sont propres à quelques-unes (l'élasticité), ce n'est pas par l'analyse que l'on parvient à connaître ces qualités, mais bien par l'explication, par le développement. Il en résulte que tout ensemble qui n'est pas un objet matériel ne peut pas être décomposé en parties, et qu'il faut par une explication solide et rationnelle arriver à connaître les *qualités* de cet objet.

Ainsi la raison, par exemple, ne se compose pas de parties, mais elle se manifeste par ses actes, ses fonctions, qui sont : *comprendre, juger* et *conclure;* ainsi encore l'AVIDITÉ ne renferme pas plusieurs parties, mais elle se décèle par le désir de posséder des richesses et par les actes qu'elle pose pour les obtenir.

Pour acquérir, au moyen de l'analyse ou du développement, la connaissance d'un objet, il importe de le considérer de tous les côtés, sous toutes ses faces, de l'examiner à différents points de vue, de le comparer avec d'autres qui ont une certaine analogie avec lui, pour découvrir ce qui lui est propre, en quoi il diffère des autres et ce qu'il a de commun avec eux, afin d'en déterminer la définition : ce dernier travail constitue la synthèse ou la réunion, l'assemblage des parties que l'on a reconnues propres à former un tout.

Pour parvenir à trouver et à comprendre ce qu'on entend par *raison,* par exemple, on examine ce que l'homme fait lorsqu'il pense, et ce qu'il veut atteindre par cet acte. Il veut connaître un objet, il veut savoir de quoi cet objet se compose et quelles en sont

les qualités. Pour arriver à ce résultat, il doit comparer, distinguer, par conséquent juger; c'est-à-dire, prononcer que cet objet possède certaines particularités ou qu'il ne les possède pas; en mettant en rapport ces jugements, il tire une nouvelle conséquence, pose une nouvelle conclusion, formule un nouveau jugement. A cette opération principale de l'intelligence, sont subordonnées toutes les autres : comparer, distinguer, coordonner, etc.

Il est bien plus facile de connaître les parties qui composent un objet que d'en découvrir les qualités. Il suffit de l'examiner attentivement et de fixer son attention sur ces parties les unes après les autres. Si cet objet se compose de plusieurs parties qui elles-mêmes se subdivisent en parties plus petites, il faut décomposer le tout d'abord en ses divisions principales, et examiner ensuite les subdivisions. En procédant ainsi, on se fait de cet objet une idée approfondie, on est en état de le distinguer facilement de tout autre, et l'on peut formuler un jugement avec connaissance de cause.

« Chacun peut, dit l'abbé Condillac, se convaincre de cette vérité; il n'y a pas même jusqu'aux plus petites couturières qui n'en soient convaincues : car si, leur donnant pour modèle une robe d'une forme singulière, vous leur proposez d'en faire une semblable, elles imagineront naturellement de défaire et de refaire ce modèle, pour apprendre à faire la robe que vous demandez. Elles savent donc l'analyse aussi bien que les philosophes, et elles en connaissent l'utilité beaucoup mieux que celles qui s'obstinent à soutenir qu'il y a une autre méthode pour s'instruire. »

Il importe de suivre cette méthode lorsque dans l'instruction il se présente quelque point complexe, composé d'éléments divers. Il faut l'analyser, soit réellement, soit dans la pensée, si l'on veut soi-même s'en faire une idée claire et exacte, ou si l'on veut la faire concevoir aux élèves. L'analyse est, sans contredit, la marche la plus convenable à la faiblesse, elle est aussi celle du génie; car le génie humain n'est puissant que relativement, et la force absolue n'appartient qu'à celui qui a mis des bornes à la nôtre.

Règles à suivre dans l'application de cette forme de l'enseignement.

1. Quand on veut faire une analyse, il faut d'abord bien examiner ce qui doit en être l'objet, il faut le décomposer dans son esprit. Si c'est une leçon entière, par exemple, du catéchisme, il faut en rechercher les principales parties. Si c'est une partie subordonnée, il faut y chercher les points et les subdivisions. Si c'est un point particulier ou une sous-division, il faut faire attention aux vérités et aux instructions particulières qui y sont contenues. Si c'est une simple période, il faut remarquer quelles propositions elle contient.

2. Toujours en analysant, il faut faire attention à la matière dont les parties s'enchaînent les unes aux autres, et contribuent à l'ensemble.

3. Bien que, dans l'emploi de cette forme, on procède par questions comme dans les formes que nous avons exposées précédemment, nous ferons remarquer qu'ici il ne faut pas poser toutes les questions possibles, mais seulement les questions nécessaires.

4. En se livrant avec les élèves à ces exercices d'analyse, il est prudent d'imiter les parents qui, en servant les aliments à leurs enfants, les leur découpent en morceaux d'autant plus minces que leurs enfants sont plus petits et délicats.

§ XIII. — *La forme synthétique.*

La synthèse part de ce qui est déjà connu, mais il faut que l'objet soit connu sous toutes ses faces et choisi de préférence parmi les plus simples. Le maître a une raison particulière d'observer cette règle en ce que le cercle des pensées de ses enfants est encore étroit et borné. Il doit pouvoir déterminer exactement les limites et l'étendue de leurs idées et de leurs connaissances, pour ne rien mettre en avant qui leur soit encore étranger et inconnu. Ainsi, il faut que la matière des livres, aussi bien que des questions explicatives, soit puisée dans ce qui se passe sous leurs yeux, et que les scènes du monde y soient éclairées sous toutes leurs faces. Il ne faut pas s'imaginer que ces éclaircisse-

ments minutieux soient inutiles et que l'enfant fixe de lui-même son attention sur les objets qui lui tombent sous les yeux. Les choses ordinaires, par cela même qu'elles sont ordinaires, provoquent rarement l'attention. Une chose nous est souvent d'autant plus inconnue, qu'elle est plus près de nous, et combien de fois n'arrive-t-il pas que nous pensons d'autant moins à une chose, que les occasions d'y réfléchir sont plus fréquentes?

L'instituteur dispose les premières connaissances ainsi préparées et déterminées, de manière à en faire sortir, comme une conséquence, la vérité qu'il veut enseigner. Chaque proposition de cet arrangement deviendra une question telle que la réponse donnée par l'enfant renferme toujours l'idée principale et nouvelle.

D'après ce que nous venons de dire, on voit que la synthèse commence par assembler les parties, puis elle réunit ces parties en un tout, et finalement elle donne à ce tout un nom.

La catéchisation synthétique commence par la démonstration, laisse à l'enfant lui-même à tirer les conséquences, et finit par donner à la vérité ainsi trouvée l'expression propre ; tandis que l'analyse montre à l'enfant la maison toute bâtie, lui apprend la destination de tout, lui en fait remarquer les diverses parties et la manière dont elles concourent toutes au même but; l'élève apprend à connaître une maison que d'autres ont bâtie. La synthèse conduit l'enfant sur le terrain, délibère avec lui sur les moyens de l'utiliser et d'y bâtir, elle rassemble avec lui tous les matériaux et lui fait accomplir l'œuvre sous la surveillance du maître; *l'élève apprend à bâtir la maison* (1).

§ XIV. — *Forme dialogique.*

Le mot *dialogique* emporte l'idée d'un entretien, d'une conversation. Le dialogue, considéré comme forme d'enseignement, est une conversation entre deux ou plusieurs personnes qui ont pour but de s'instruire mutuellement en échangeant entre elles les rôles de maître et d'élève. Cette forme d'enseignement se

(1) Engling et Parizel.

distingue donc complétement de celles que nous avons examinées jusqu'ici.

1. Les personnes qui veulent s'instruire au moyen de la forme dialogique, doivent se trouver à peu près dans les mêmes conditions d'instruction; il ne doit pas exister une trop grande différence dans leurs rapports extérieurs, afin qu'aucune des deux ne soit disposée à s'emparer par préférence du rôle de maître.

2. Les questions et les réponses ne doivent pas trop s'éloigner du but proposé; sinon il en résulterait une causerie vague et qui ne serait d'aucune utilité.

3. Les personnes qui s'entretiennent sous la forme dialogique doivent laisser de côté toute prétention, toute passion et toute partialité; elles doivent être profondément pénétrées de l'objet de la discussion.

4. De ce qui précède, il résulte évidemment que la forme dialogique ne peut être adoptée pour l'enseignement dans les écoles, puisqu'il y a une trop grande différence, sous tous les rapports, entre les individus qui s'y trouvent. Il peut cependant y avoir des établissements dont le programme désigne l'une ou l'autre leçon comme admettant les observations, questions, doutes, scrupules, opinions, avis, etc., etc., émis par les élèves.

Ces différentes formes d'observations ne peuvent jamais être considérées que comme des éclaircissements, des renseignements, des explications de la part de celui qui dirige la discussion.

§ XV. — *La forme Jacotot* (1).

Jacotot, par sa méthode d'enseignement universel, se proposait d'émanciper les intelligences; il prétendait que tout homme, tout enfant, est en état de s'instruire seul et sans maî-

(1) Jean-Joseph Jacotot, né à Dijon, le 4 mars 1770, mort à Paris en 1840, était, avant la révolution, capitaine d'artillerie. Il fut, lors du rétablissement des études, appelé à l'École centrale de Dijon, professa successivement le latin, les mathématiques et le droit; devint, sous l'empire, secrétaire du ministre de la guerre, puis sous-directeur de l'École Polytechnique, fut pendant les cent-jours membre de la chambre des représentants; quitta la France lors de la deuxième restauration (1815), se retira en Belgique; fut nommé professeur de littérature française à l'université de Louvain, et ne rentra en France qu'après la révolution de 1830.

tre, qu'il suffit pour cela d'apprendre à fond une chose et d'y rapporter tout le reste; que le rôle du maître doit se borner à diriger ou à soutenir l'attention de l'élève; en conséquence il prescrivait les *maîtres explicateurs*. Il proclamait comme base de sa doctrine certaines maximes paradoxales qui ont été vivement critiquées. *Tout est dans tout;* — *Toutes les intelligences sont égales;* — *Qui veut peut;* — *On peut enseigner ce qu'on ignore,* etc.

Jacotot, dans sa manière d'enseigner, nous semble avoir réuni plusieurs formes. Il commence par faire lire par l'élève une phrase préalablement lue ou énoncée par le maître, à l'effet de l'imprimer dans la mémoire de l'élève et d'exercer ainsi cette faculté. Cependant la forme de Jacotot développe ensuite les autres facultés intellectuelles par l'analyse et la synthèse. Ce procédé est digne de l'attention spéciale des pédagogues, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de la langue. Cette forme d'enseignement serait peut-être mieux désignée par une expression qui rendrait ce que les Hollandais nomment *zelfonderwijs* (enseignement qu'on se donne à soi-même), que par les mots d'*enseignement universel;* car le maître, dans l'enseignement universel, n'est qu'un guide qui montre à l'élève le chemin qu'il doit suivre. Celui-là n'a qu'à fournir aux besoins intellectuels et moraux les aliments nécessaires, à peu près comme on les fournit aux besoins physiques. Selon Jacotot, à l'aide de livres appropriés, le maître pourra enseigner ainsi, c'est-à-dire, faire apprendre non-seulement tout ce qu'il veut, mais ce qu'il ne sait pas lui-même; car ici le maître s'efface, en laissant le rôle actif à l'élève. C'est à l'élève à marcher seul, en regardant, en réfléchissant, et surtout en RÉPÉTANT SANS CESSE ce qu'il a découvert par ses propres efforts.

Ce procédé est, comme nous le disions plus haut, en même temps analytique et synthétique, de manière cependant que l'élève, au moins dans les commencements, ne soupçonne pas qu'il suit l'une et l'autre de ces voies : cela se rencontre plus ou moins dans toute espèce d'instruction, sans que les élèves ni le maître s'en aperçoivent, et se retrouve en grande partie dans la méthode de *Pestalozzi*. On ne peut donc pas dire que la forme de Jacotot est entièrement neuve; mais ce qu'il y a de particulier, c'est que, dans l'enseignement universel, cette instruction de soi-

même se présente pure et non mélangée, tandis que dans les autres formes d'enseignement, elle n'est qu'accessoire, et souvent purement accidentelle.

Voici encore quelques-uns des principes fondamentaux de Jacotot :

1° Apprendre et oublier ne sert à rien. Apprendre et retenir est tout.

2° Apprendre quelque chose, puis réfléchir sur ce qu'on a appris.

3° Si l'on ne sait que ce qu'on apprend, l'on ne retient bien que ce qu'on répète.

4° On ne peut réfléchir que sur ce qu'on a retenu.

5° Travaillez d'après un modèle, un chef-d'œuvre de l'art dans lequel vous voulez réussir, revoyez-le sans cesse.

§ XVI. — *La forme Bell-Lancaster* (1).

Il nous est difficile de trouver le motif qui a pu faire adopter une forme d'enseignement sous le nom de *Bell-Lancaster;* il ne s'agit nullement d'une méthode d'enseignement, inventée ou perfectionnée par Bell et par Lancaster, mais bien d'un *arrangement intérieur* de l'école, arrangement spécial en l'honneur duquel leurs noms sont inscrits dans les annales de la pédagogie. Nous en parlerons dans le chapitre suivant qui traite des *modes de l'enseignement.*

L'instruction donnée d'après Bell-Lancaster est plutôt un *exercice mécanique* qu'un *développement intellectuel.* Elle conduit à une routine qui engourdit et tue l'esprit; elle ne mérite quelque attention que dans les écoles trop nombreuses, où le maître peut faire exercer les élèves les plus faibles par les plus avancés dans

(1) André Bell, né en Écosse en 1753, mort en 1832, puisa, assure-t-on, l'idée de l'enseignement universel dans l'Inde où il avait occupé les fonctions de chapelain. De retour en Europe, Bell publia ses *Expériences sur l'éducation faites à l'école des garçons à Madras,* 1798.

Joseph Lancaster, né vers 1777 en Angleterre, était maître d'école à Londres en 1798, il adopta la méthode dont le livre de Bell avait signalé l'existence dans l'Inde, prétendit à l'honneur de l'invention et institua des *écoles lancastériennes* ou *à la Lancaster.* Après avoir eu la vogue pendant quelques années, il passa en Amérique et mourut à New-York en 1838.

le mécanisme de certaines branches. Nous entendons cependant bien ne faire ici aucune déclaration qui autoriserait à adopter cette forme dans toutes les écoles.

Les pédagogues les plus renommés s'accordent à dire que les premières notions même ne doivent pas être présentées machinalement. Lorsque les premières instructions données à un enfant viennent échouer devant un défaut de développement des facultés intellectuelles, toute son existence scolaire suffit à peine à réparer cette perte, et le but le plus élevé de l'enseignement est manqué totalement.

On a encore désigné différentes formes d'enseignement par le nom des hommes qui les ont mises en avant; c'est ainsi que, dans les écrits pédagogiques, on parle d'une forme de Hamilton, de Schleiermacher, de Stephani, de Basedow, de Graser, etc., dénominations que nous ne pouvons admettre sans hésitation, puisque tous ces procédés ne peuvent être autre chose et ne sont d'ailleurs que des modifications des formes principales.

CHAPITRE IV.

LES DIFFÉRENTS MODES D'ENSEIGNEMENT.

Le mode de l'enseignement est, à proprement parler, la manière dont les connaissances sont transmises eu égard au nombre des élèves, à la disposition de la classe, aux habitudes du maître. Si l'instituteur s'adresse à un seul élève, s'il s'adresse à plusieurs, s'il s'adresse à un nombre tellement considérable qu'il ne puisse pas les surveiller tous, il lui faudra des manières différentes, des modes particuliers pour enseigner dans chacun de ces cas : aussi distingue-t-on plusieurs modes d'enseignement : le mode *individuel*, le mode *simultané*, le mode *mutuel* et le mode *mixte*.

§ Ier. — *Le mode individuel.*

Dans l'enseignement individuel, dit de Gerando, chaque élève reçoit directement et séparément les leçons de l'instituteur;

chacun se comporte à peu près comme s'il était seul ; le maître passe successivement de l'un à l'autre, lui trace sa besogne, le corrige.

Ce mode, qui est celui dont se sert le précepteur chargé d'un ou de deux enfants, a été adopté d'abord et très-généralement, parce qu'on s'est préoccupé des avantages qui en résultent dans l'éducation privée, parce qu'on n'a pas songé que les moyens efficaces dans la famille sont souvent tout à fait insuffisants dans l'école, étant fondés pour la plupart sur cette supposition que le maître n'a qu'un élève auquel il faut donner constamment toute son attention. Il est certain que l'enseignement individuel, en mettant le maître en contact immédiat avec chaque écolier, en l'obligeant à donner des soins spéciaux à chaque intelligence, permet d'avoir continuellement égard aux dispositions et à la capacité de l'enfant, à constater chacun de ses progrès, à lui fournir les conseils spéciaux qui lui conviennent. Mais les bienfaits qui résultent de la multiplicité des relations directes du maître et de l'élève sont entièrement paralysés dans toute école un peu nombreuse.

En outre, l'enfant dans l'école ainsi organisée, se trouvant dans la même position que s'il était seul, ne profite d'aucun des moyens d'excitation que toute réunion d'enfants fournit si aisément. En même temps il est exposé aux inconvénients ordinaires de semblables réunions : tout ce qu'il peut y avoir de fâcheux pour la conduite et les mœurs dans une assemblée de jeunes élèves, devient d'autant plus difficile à éviter, que l'obligation où se trouve le maître de s'occuper exclusivement de chacun l'empêche de veiller sur tous. La discipline est à peu près impossible à maintenir, si on ne veut pas avoir recours à toutes ces odieuses ressources de la force brutale qui n'amènent l'ordre et la régularité qu'à l'aide de la terreur et de l'abattement physique et moral.

§ II. — *Le mode simultané*.

« L'enseignement simultané a pour objet de faire participer dans le même temps à une leçon donnée par le maître, tous les élèves capables de la recevoir. Elle consiste à diviser, d'après

leur degré d'instruction, les enfants en plusieurs classes, et à faire lire, écrire, calculer ensemble tous ceux d'une même classe; de telle sorte que chaque élève profite de la leçon donnée à tous les autres. On voit, du premier coup d'œil, la supériorité d'un tel enseignement sur l'enseignement individuel. Le temps qui, consacré à un seul, aurait été dérobé, pour ainsi dire, à tous les autres, n'est plus employé que pour l'utilité générale (1). » Les avantages résultant de l'application de ce mode ne peuvent toutefois se produire que sous certaines conditions que nous exposerons plus loin au paragraphe intitulé *mode mixte*.

§ III. — *Le mode d'enseignement mutuel ou le mode de Bell-Lancaster.*

Nous n'avons pas l'intention d'entrer dans un développement détaillé au sujet d'un mode d'enseignement qui est loin d'avoir nos sympathies; cependant la partie de notre livre relative à la méthodologie générale ne serait pas complète si nous nous abstenions de donner à nos lecteurs au moins quelques indications sur un mode d'enseignement qui, à la fin du dernier siècle et au commencement de celui-ci, a fait le tour du monde, et qui, en ce moment encore, est regardé par certains hommes qui s'occupent très-activement de l'enseignement, comme le seul et unique moyen de sauver le monde en prémunissant la jeune génération contre l'ignorance.

Le mode mutuel consiste à instruire simultanément un grand nombre d'enfants dans un local vaste et approprié à cette fin.

Des élèves, qu'on appelle *moniteurs*, sont chargés d'enseigner la lecture, l'écriture, le calcul, etc., à un groupe de leurs condisciples, en se conformant aux instructions qui leur ont été préalablement transmises par le directeur. Ces moniteurs stimulent, par des récompenses et souvent par des punitions peu méritées et cruelles, l'attention et l'activité de leur petit troupeau. Depuis l'introduction de ce mode d'enseignement par les deux hommes dont nous citons les noms en tête de ce paragraphe et dont nous sommes forcé de respecter les intentions, en ap-

(1) Rendu.

plaudissant au but qu'ils se proposaient : *donner à peu de frais de l'instruction à beaucoup d'enfants;* depuis, disons-nous, l'introduction de ce mode, on lui a fait subir certaines modifications qui ont contribué à le rendre tant soit peu plus pratique et rationnel, et nous nous proposons de donner un exposé succinct de la manière dont il est suivi aujourd'hui encore dans plusieurs localités.

Ce qu'il y a de caractéristique dans ce mode, ce sont les points suivants :

1. D'instruire un grand nombre d'enfants par les soins d'un seul instituteur, à l'aide des moniteurs, qui sont choisis parmi les élèves les plus avancés, les plus sages et les plus dignes.

2. Former des groupes d'enfants qui ont atteint le même degré de connaissances en lecture, en écriture et en calcul, et auxquels le moniteur donne la leçon qui lui a été désignée préalablement par l'instituteur en chef.

D'après ce que nous venons de dire, on comprend qu'il importe pour obtenir quelque résultat par ce mode, *a*) que le sujet de la leçon à donner soit bien désigné d'avance et que les enfants remplaçant l'instituteur dans ses fonctions, lorsqu'il s'agit de transmettre des connaissances aux autres, possèdent à fond ce sujet afin de pouvoir le communiquer à leurs condisciples; *b*) que dans le choix des moniteurs, l'instituteur considère non-seulement les connaissances de ces derniers, mais aussi leur caractère, leur conduite, afin qu'ils soient aussi aptes que disposés à faire ce que l'instituteur leur commande, et enfin *c*) que l'instituteur ne perde de vue aucun de ces groupes et qu'il soit toujours bien au courant du degré d'avancement de chaque petite division, afin de pouvoir prendre toutes les mesures nécessaires avec une parfaite connaissance de cause.

Il est bien vrai que l'instituteur en chef est encore assisté d'un aide, moniteur en chef, qui est chargé de préparer tout le matériel dont on se sert dans les leçons et qui veille en même temps à ce que tout soit exécuté le plus convenablement possible; mais celui-ci a encore besoin lui-même de la direction de l'instituteur. En pesant tout ce que nous venons de dire du mode mutuel, on comprend aisément que la solution du problème est excessivement difficile, même impossible, abstraction faite des

fatigues physiques qu'exige la direction et auxquelles ne peut résister longtemps l'instituteur. Un pareil enseignement ne renferme absolument rien qui contribue à la formation du cœur, du caractère, au développement de l'intelligence; tout se borne à apprendre machinalement par cœur; la mémoire et une certaine discipline militaire font seules les frais de ce que l'on a tant prôné en Angleterre, en France et en Amérique.

Celui qui veut se contenter de ce résultat et ne pas demander davantage à l'enseignement élémentaire, peut se déclarer partisan de ce procédé, et nous le laisserons applaudir à cet ordre matériel et à ce mécanisme dont l'effet se manifeste jusque dans la physionomie des enfants sur lesquels on opère. Qu'il nous soit cependant permis de lui dire avec franchise et sans arrière-pensée, qu'il ne doit point espérer que ce savoir superficiel, ces connaissances mécaniques soient de nature à provoquer jamais une activité d'esprit qui seule porte l'enfant à faire une application convenable de ce qu'il a appris. L'expérience est là pour démentir cette espérance. Si même de temps en temps il survenait un cas exceptionnel à la règle que nous venons de poser, cela ne prouverait rien; car, même dans les circonstances les plus défavorables, on a vu des natures richement dotées se révéler malgré la méthode la plus défectueuse, s'élever et atteindre un degré de perfectionnement auquel et le maître et sa méthode n'ont guère contribué.

« C'est, dit Horner, un système qui pèche par la base, en ce qu'il ne peut rien pour l'éducation intellectuelle, morale et religieuse des enfants; c'est là l'opinion des hommes qui ont le plus médité sur l'enseignement, et examiné avec le plus d'attention les effets de chaque méthode. » — « Il paraît, dit de son côté M. Rendu, d'ailleurs plus ou moins partisan de ce mode, il paraît de toute évidence que dans une école le maître possède seul assez d'expérience et d'habileté pour former le cœur et l'esprit de ses élèves. »

N'oublions pas d'ajouter que l'enseignement mutuel exige un arrangement matériel excessivement coûteux et qui souvent rencontrerait de grands obstacles de la part de nos financiers communaux.

§ IV. — *Le mode mixte.*

Ce mode est une combinaison de deux modes précédemment développés : ou du *mode simultané* et du *mode mutuel*, ou du *mode simultané* et du *mode individuel*. Nous avons fait connaître les raisons qui nous portent à ne pouvoir recommander l'introduction dans nos écoles du mode mutuel; nous jugeons inutile aussi d'entrer dans quelques explications au sujet de la première de ces combinaisons, tandis que nous avons plus de raisons de faire ressortir ici les avantages résultant de l'emploi du mode mixte, c'est-à-dire du *mode simultané-individuel*.

Ce mode d'enseignement est, pour les écoles publiques, celui qui présente le plus d'avantages, attendu qu'il réunit tout ce que l'enseignement individuel et l'enseignement simultané ont de bon, et qu'il répudie tout ce qu'ils ont de mauvais. Il favorise l'émulation en faisant participer tous les élèves à la leçon et en leur procurant l'occasion de montrer ce qu'ils savent ; tandis que les deux modes, pris chacun à part, tuent l'émulation et rendent l'enseignement ennuyeux.

En mettant l'instituteur à même de connaître la force intellectuelle de ses élèves, ce mode procure à ceux-ci l'avantage de répéter les bonnes réponses trouvées et formulées par leurs condisciples les plus capables, et encourage ainsi les plus faibles, ceux qui par timidité n'oseraient point répondre, à ouvrir la bouche et à mêler leur voix à celle des autres écoliers.

Il est clair que l'application de ce mode permet à l'instituteur de faire une grande économie de temps dans certaines leçons, surtout dans celles où il s'agit de réciter, par exemple, quelque chose littéralement par cœur, ou de lire un morceau dans le but d'exercer au mécanisme de la lecture. Au contraire, dans toutes les explications qui s'adressent directement à l'intelligence, au jugement, il est évident qu'il faut préférer les réponses individuelles ; en s'occupant même d'un seul élève, ou parce qu'il n'a pas compris la question, ou pour tout autre motif quelconque, on fera participer toute la classe aux explications particulières ; et si, par ce moyen, les plus avancés sont obligés d'entendre et de répéter avec leurs condisciples moins favorablement doués, il n'y aura

certes pas de mal. Nous n'entendons nullement, en recommandant le mode mixte par enseignement individuel, celui qui consiste, de la part du maître, à s'occuper d'un *seul élève en laissant tout le reste de la classe dans l'inaction,* à la débandade ou en désordre; nous le répétons, pour ne point être mal interprété, c'est l'attention de l'instituteur plus spécialement fixée sur tel élève que sur tel autre, sans pour cela perdre de vue l'ensemble de la classe et l'utilité qui doit résulter de son enseignement pour celle-ci, soit par la répétition simultanée des réponses obtenues, soit par la reproduction d'une définition, d'une règle positive, d'une récitation ou d'une lecture déterminée.

Si maintenant nous ajoutons que l'enseignement, en faisant alterner le mode simultané avec le mode individuel, s'empreint d'un charme tout particulier, qu'il occupe l'enfant et satisfait à son désir naturel de variété, et qu'en outre il permet à l'instituteur d'établir des rapports plus fréquents avec ses élèves, nous croyons en avoir dit assez en faveur d'un mode que nous jugeons seul de nature à produire dans nos écoles des résultats satisfaisants.

CHAPITRE V.

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR L'EMPLOI DES DIFFÉRENTES FORMES DE L'ENSEIGNEMENT.

Nous nous garderons bien de soutenir qu'une seule des formes d'enseignement que nous venons de passer en revue serait admissible, à l'exclusion des autres, dans toutes les branches de l'enseignement. Ce n'est pas seulement la différence d'âge et d'instruction des élèves, et le degré d'habileté du maître, mais encore la nature différente des branches d'étude, qui réclament de la variété et parfois l'emploi simultané de diverses formes.

Pour l'enseignement primaire, on accordera toujours la préférence au procédé *érotématique* ou *catéchétique* sur l'*acroamatique,* comme étant plus en rapport avec la nature de l'enfant. Il est plus propre à faciliter l'exécution et l'appréciation du tra-

vail intellectuel, à éveiller et à entretenir l'attention, à donner aux connaissances imparfaites le complément nécessaire, à rendre intelligible ce qui n'a pas été compris, à faire adopter par l'élève une plus grande partie des idées de l'instituteur.

Ce serait toutefois une erreur, un manque de tact que de vouloir appliquer ce procédé à toutes les branches indistinctement. Il réclame un enseignement roulant sur des faits positifs, sur des matières purement historiques.

Eu égard à la différence d'âge des élèves, le choix suivant des formes d'enseignement nous paraît rationnel :

L'âge le plus tendre est, à proprement parler, l'époque qui précède l'admission à l'école; mais l'expérience l'a prouvé, la maison paternelle ne prépare guère l'enfant à l'enseignement; on admet donc à ce titre la première période pendant laquelle l'enfant s'assied sur les bancs d'une classe. Cette période exige la méthode du récit et de la répétition, basée sur l'intuition d'objets réels ou représentés d'une manière quelconque.

Pour habituer l'enfant à parler par lui-même et pour le détacher des lisières à l'aide desquelles il s'est traîné jusqu'ici en répétant ce qui lui a été dit d'abord, on fait insensiblement succéder la forme érotématique.

Pour la partie moyenne de la vie scolaire, dont la durée dépasse de beaucoup les deux autres, on emploiera avec le plus de succès la forme catéchétique, en laissant toujours une part à l'intuition, et la transformant de temps en temps en un résumé acroamatique. — On est en droit de supposer, chez les enfants qui ont été bien préparés dans les classes inférieures, assez d'idées, de notions, de représentations propres à les conduire du connu à l'inconnu, pour procéder avec eux de la manière voulue par la forme socratique.

De cette manière la force intellectuelle de l'enfant augmente insensiblement en même temps que le goût de l'étude; le désir de savoir s'accroît, les connaissances acquises s'affermissent, et l'élève se prépare une voie qui lui livrera par la suite un accès facile dans les champs de la science.

Les élèves de cette période scolaire devant être préparés à comprendre un enseignement acroamatique, l'omission de l'emploi de cette forme serait injustifiable.

Dans la dernière période, la forme *socratique-catéchétique,* qui domine, devient d'un emploi plus difficile à cause de la diversité des idées et des questions qui y correspondent; elle alterne plus fréquemment avec la forme acroamatique; car, d'un côté, l'intelligence des enfants est plus développée, et, de l'autre, on doit les habituer à cette forme qui est employée dans tant de circonstances de la vie réelle, et spécialement dans les églises.

Le choix de la forme d'enseignement, eu égard à la diversité de nature des matières à enseigner, ne peut offrir de difficultés.

Le procédé catéchétique s'applique aisément aux branches rationnelles; le procédé acroamatique, aux matières historiques; il ne faut cependant pas perdre de vue que, pour obtenir du succès dans certaines branches, on emploie une forme mixte, c'est-à-dire alternativement érotématique et acroamatique.

Quelques conseils pour se préparer convenablement à un entretien socratique.

1. On aura soin de se préparer de manière que l'on ait à sa disposition les moyens nécessaires pour éclaircir les choses inintelligibles pour les enfants.

2. On devra prévoir telles ou telles objections faites par les élèves les plus avancés et être à même de les résoudre.

3. Nous n'admettons point que l'on écrive les catéchisations pour les apprendre ensuite minutieusement par cœur; l'instituteur habile n'a pas besoin de cette préparation; et le jeune homme peu expérimenté s'exposerait ainsi à descendre de son rôle, à la première réponse imprévue, et se nuirait par là considérablement. Du reste il est impossible de prévoir les réponses, en supposant même que les questions posées résistent à toute critique; on se verra donc toujours obligé de s'éloigner plus ou moins du canevas préparé.

4. Il sera cependant nécessaire pour le commençant et utile pour l'instituteur expérimenté de noter d'avance par écrit les questions par lesquelles il se propose de faire connaître les points principaux.

5. Que l'on ne nous objecte pas qu'une telle préparation exige trop de temps. Dans le commencement seulement cela peut être

plus ou moins pénible. Au surplus le temps employé à cette besogne n'est perdu ni pour le maître, ni pour l'élève. C'est une véritable gymnastique d'esprit pour l'instituteur.

6. Ne dites pas : « L'art d'enseigner est trop difficile ; ces préceptes sont trop élevés pour un instituteur de la campagne. » Nul, sachez-le bien, ne parvient à une perfection absolue ; mais chacun doit tâcher d'en approcher le plus possible.

Jeunes instituteurs, armez-vous de courage. Ne reculez pas devant les difficultés ; luttez contre elles avec ardeur. Le plaisir de la lutte, la jouissance du succès, le développement des jeunes intelligences confiées à vos soins, seront une digne récompense de vos efforts.

Quatrième Partie.

MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE.

I

MÉTHODE PAR INTUITION.

INTRODUCTION.

Les exercices par intuition ont été introduits dans l'enseignement primaire par Pestalozzi. Pour quiconque a observé la marche ordinaire du développement des facultés humaines, ces exercices constituent un travail précieux pour l'intelligence et surtout éminemment conforme aux lois de la nature. On présente à l'enfant, les uns après les autres, les différents objets qui l'entourent; on les lui fait examiner attentivement dans tous leurs détails. Sa mémoire s'enrichit ainsi jour par jour d'un nombre considérable d'idées nettes et précises, et son esprit devient de plus en plus apte à une réflexion solide. On l'habitue en même temps à trouver et à établir des différences entre les objets déjà connus et ceux que lui présente l'instituteur, entre les idées que l'on avait déjà fait germer dans son cerveau et des idées nouvelles provoquées par l'examen d'un autre objet.

On commence naturellement par ce qui touche de plus près à l'enfant, par ce qui lui est le plus familier. Le cercle s'étend de jour en jour, d'après ce principe de pédagogie qu'on doit procéder du connu à l'inconnu. Il faut s'attacher à rendre chaque idée, chaque représentation, par des *expressions justes*. Toutefois, on le conçoit, les réponses obtenues ne seront pas toujours conformes aux règles de la langue; très-souvent même, on devra se contenter de termes à peine suffisants pour déterminer l'objet

en question. Quant aux expressions défectueuses sous le rapport grammatical, on les corrigera autant que possible, etc.

« Les exercices par intuition posent les fondements pour les autres branches d'enseignement. Ils se divisent en *exercices moraux, religieux* et en *exercices intellectuels*, selon que l'on a en vue de développer les sentiments moraux ou les facultés intellectuelles, d'agir *sur le cœur* ou *sur l'esprit* de l'enfant.

» Les premiers préparent à l'enseignement de la religion; les derniers aux autres branches de connaissances.

» Essayons de montrer de quelle manière et jusqu'à quel point ces exercices sont en rapport avec l'enseignement de la langue; par exemple, ce n'est pas dans un ordre grammatical purement systématique qu'un petit enfant apprend sa langue maternelle; cette connaissance se forme en lui au fur et à mesure qu'il éprouve le besoin et qu'il trouve l'occasion de parler. A l'aide de ses sens, il perçoit des objets; ce que ces objets ont de plus saillant attire surtout son attention : ainsi naissent dans son esprit des idées relatives aux qualités de ces objets. Les hommes et les animaux agissent; leurs mouvements n'échappent pas à l'enfant; il dirige ses pensées vers ces objets extérieurs et sur ces actes qui se produisent en dehors de lui.

» Les caresses de sa mère, l'amour et les soins qu'elle a pour lui, les réprimandes et les menaces qu'elle lui adresse quelquefois, le portent ensuite à reporter son attention sur lui-même et à observer ses propres sentiments. De cette manière l'enfant apprend, d'une part, à *connaître*, à *distinguer;* d'autre part, à *désirer*, à *aimer* et à *détester*.

» En même temps, la mère est continuellement occupée à fournir à son enfant les expressions propres à désigner l'un ou l'autre objet; elle ne se fatigue point de répéter plus d'une fois la même chose.

» Tout cela *semble* se faire au commencement sans aucun ordre, et seulement pour répondre à d'indispensables besoins; cette instruction maternelle est en outre renfermée dans un cercle très-étroit. A mesure que l'enfant avance en âge, qu'il se développe sous le rapport physique et intellectuel, le cercle s'étend et s'élargit, le nombre des observations augmente, et la perception des relations entre les objets observés se fait plus facilement

et plus exactement. Voilà la marche qui doit être imitée dans les exercices par intuition. A la vérité, cette manière de procéder laisse dans une ignorance absolue des *règles* de la grammaire, mais sa marche est celle de la nature; cette seule considération suffit pour la justifier.

» Tout le monde reconnaîtra avec moi que le développement intellectuel précède toujours de beaucoup la formation du langage chez les enfants. Il se fait chez eux un travail intellectuel bien plus compliqué que leur langage ne peut l'exprimer. Ils mettent des idées en rapport, ils portent des jugements, bien qu'ils ne soient pas encore à même de leur donner une forme convenable. Des expressions telles que celles-ci : *maman... aller, maman... promener, couteau... piquer,* etc., suffisent à la manifestation de leur idées, de leurs désirs.

» Dans la plupart des branches d'enseignement on peut distinguer deux choses : le *moyen,* ou les objets extérieurs sur lesquels porte l'étude, sur lesquels l'esprit opère par l'intermédiaire des sens; et le *résultat,* ou les actes de l'esprit résultant de l'étude de ces objets. Ainsi pour l'intuition, par exemple, les moyens ou les objets extérieurs, c'est tout ce que l'enfant peut apercevoir autour de lui, tout ce qui peut frapper l'un de ses sens; les idées provoquées par l'examen de ces objets, les représentations qu'il s'en fait après les avoir observés attentivement, ce sont là les résultats de l'étude, ce que l'on pourrait nommer *les produits intellectuels.*

» La sollicitude du maître doit se porter à la fois sur les moyens, les objets extérieurs, et sur les résultats, les *produits* intellectuels (1). »

---

(1) Voir le *Traité sur l'instruction des sourds-muets,* par M. Pick, instituteur à l'établissement des sourds-muets à Cologne, mon ancien condisciple et mon ami.

CHAPITRE PREMIER.

MARCHE A SUIVRE DANS LES EXERCICES PAR INTUITION.

§ Ier. — *Énumération des objets d'intuition.*

On le conçoit, le champ à exploiter à l'aide de l'intuition est d'une immense étendue, et les détails à donner à ce sujet seraient illimités.

Disons d'une manière générale que les exercices peuvent porter :

a. Sur la nature;

b. Sur l'homme plus spécialement et sur les produits de son intelligence;

c. Sur la vie sociale;

d. Sur Dieu.

La perspicacité du maître se manifestera dans le choix des objets les plus utiles et les plus importants; car, on le comprend facilement, il est impossible de traiter à fond toutes les matières indiquées ci-dessus. Il suffit d'avoir désigné à l'enfant les moyens de diriger l'activité de son intelligence en l'exerçant convenablement sur différents objets choisis avec discernement; par la suite, et sans le secours du maître, l'élève marchera dans cette voie d'un pas assuré et fera à d'autres objets l'application d'un travail analogue.

Le but de cet exercice, c'est l'émancipation intellectuelle de l'enfant; et ce but on l'obtiendra, non par la quantité, mais bien par la qualité des exercices. C'est à l'école que les enfants se forment pour l'existence sociale; il faut donc exclure des exercices par intuition tout ce qui n'a aucune valeur, aucune utilité à ce point de vue; il faut choisir uniquement parmi les objets dont l'examen, l'étude approfondie facilite l'initiation des élèves à la société. Mais l'existence elle-même n'est qu'une préparation à un état d'une tout autre nature et bien plus digne de sollicitude; c'est ici surtout, c'est dans la préparation à cet état plus éloigné que le devoir de l'instituteur devient important. Tous ses efforts tendront à mettre ses élèves à même de *connaître*, de *vouloir* et

de *faire* tout ce qui est nécessaire pour arriver dignement à ce but. En d'autres termes, son action la plus attentive se portera sur le développement des sentiments religieux et moraux.

Cette direction rentre, à proprement parler, dans le domaine de l'enseignement de la religion ; mais les exercices par intuition offrent tant de matières, tant d'occasions propres à éveiller ces sentiments dans l'âme des élèves, qu'un instituteur manquerait à son devoir, si, dans ces exercices, il songeait exclusivement à développer les facultés intellectuelles.

§ II. — *Produits intellectuels des exercices par intuition.*

Nous sommes arrivés aux résultats des exercices par intuition ; ce sont les produits intellectuels qui se forment dans l'esprit de l'enfant à la suite de l'examen d'un objet et des impressions qu'il a faites sur ses sens. On pourrait classer ces produits de la manière suivante : idées, représentation, jugement.

Les idées que provoque dans l'esprit la vue d'un objet peuvent être très-nombreuses ; elles se rattachent à l'objet considéré en lui-même, ou à une quantité, ou à une fraction de l'objet.

La représentation que l'on se fait d'un objet résulte de l'association de plusieurs idées ayant rapport à ses qualités essentielles.

Les jugements sont ces actes de notre esprit par lesquels il reconnaît la convenance ou la disconvenance de deux ou plusieurs idées.

§ III. — *Exercices par intuition, considérés sous le rapport religieux et moral.*

Les dispositions morales se manifestent chez l'enfant dès l'âge le plus tendre. A peine a-t-il la force de se tenir droit sur ses petites jambes, que déjà il commence à attacher une idée aux expressions, telles que : *C'est joli; c'est gentil; c'est bien fait; vous êtes sage; il ne faut pas faire cela.* — Il ne tarde pas à distinguer les actions qui plaisent à ses parents de celles qu'ils lui défendent ; il manifeste déjà par là le sentiment du bien et du mal. Dans le principe, il ne trouve les motifs de faire telle chose ou de s'abstenir de telle autre, que dans la volonté de ses

parents, ou tout au plus dans les inspirations de sa conscience. Mais plus tard, lorsque l'enfant remarque que ses parents dirigent leurs yeux vers le ciel, lorsqu'il les voit prier, lorsqu'il entend sa maman lui dire : « Il ne faut pas faire cela, car le bon Dieu ne le veut pas, » alors il commence à réfléchir, à entrevoir qu'il y a un Être au-dessus des hommes ; que ceux-ci marchent sous sa loi ; alors il apprend à faire le bien, parce que c'est la volonté de Dieu ; alors, au sentiment moral, vient se joindre en lui le sentiment religieux, et c'est sur cette réunion de sentiments que l'enseignement religieux viendra par la suite poser ses fondements. Ce qui jusqu'ici l'avait dirigé dans ses actions, sans qu'il pût s'en rendre compte à lui-même, lui devient maintenant de plus en plus clair ; il s'explique plus facilement les mobiles de ses actions ; le sentiment religieux lui donne la clef de ce mystère. Il commence à connaître Dieu ; il le connaîtra bientôt comme Être suprême, comme créateur de tout ce qui existe, et il comprendra qu'il lui doit fidélité, respect, obéissance et amour.

§ IV. — *Réflexions générales relativement au point de départ.*

Nous avons établi, dans les pages précédentes, l'importance d'un choix judicieux dans les matériaux des exercices par intuition. Le succès dépendra beaucoup du point de départ et de l'ordre dans lequel on fera passer sous les yeux de l'enfant les objets sur lesquels on dirigera ses réflexions ; quant au point de départ, c'est-à-dire à ce qui, en premier lieu, doit faire l'objet de ces exercices, il n'existe, à notre avis, de choix possible qu'entre l'école et la maison paternelle.

Sans vouloir nous prononcer d'une manière absolue sur cette question, nous allons exposer quelques considérations qui nous portent à incliner en faveur de l'école.

Il est un principe de pédagogie que nous avons eu plus d'une fois l'occasion d'invoquer : *Allez du connu à l'inconnu.* D'après ce principe, nous trouvons une première justification de la préférence que nous venons de manifester ; car l'école est plus particulièrement connue de l'enfant que la maison même qui l'a vu naître. Pour l'enfant qui s'est quelque peu assis sur les bancs,

l'école est le centre autour duquel il groupe tous les incidents de sa vie. Il y passe la plus grande partie de la journée; tout ce qui s'y fait lui est plus présent à l'esprit, lui est connu avec plus de détails que ce qui lui arrive dans la maison paternelle. D'un autre côté, les habitudes, la manière de vivre dans les familles, diffèrent plus ou moins entre elles, et conséquemment l'image que les enfants se sont tracée de la vie de famille n'est pas la même chez tous. Ceci est une considération puissante, et il en ressort avec une évidence incontestable qu'un enseignement simultané, basé sur des objets en rapport avec la vie de famille, sera plus difficile à établir qu'un enseignement fondé sur des choses ayant rapport à la vie d'école, vie qui est la même pour tous les élèves et où tous par conséquent, seulement avec des nuances différentes, éprouvent les mêmes sensations, se créent les mêmes idées, les mêmes représentations.

En troisième lieu, le nom même des *exercices par intuition* indique assez clairement que cette partie de l'enseignement est basée sur l'*intuition;* or, la représentation que l'on se fait d'un objet quelconque est toujours bien plus claire et plus nette, lorsque l'intuition est *immédiate;* c'est ce qui aura lieu si la matière de ces exercices est prise dans l'école même.

Enfin, on le reconnaîtra sans difficulté : plus souvent les impressions se seront renouvelées, plus longtemps elles auront duré, plus la représentation, l'image se conservera facilement et exactement dans l'esprit.

Pour cette dernière raison surtout, nous préférons, comme point de départ, la vie de l'école à la vie de famille. Quel que soit d'ailleurs le parti auquel on s'arrête, on ne peut se le dissimuler, la question est grave, il s'agit du premier enseignement donné à des enfants dont le développement intellectuel est encore fort peu avancé.

En supposant donc que l'on ait pris la vie de l'école comme point de départ, voici la marche que nous proposons comme la plus rationnelle.

CHAPITRE II.

MARCHE A SUIVRE DANS LES EXERCICES PAR INTUITION.

§ Ier. — *L'école.*

On fait d'abord remarquer aux enfants que le bâtiment dans lequel ils se trouvent est appelé une *école*. Ensuite on passe à l'examen des parties de ce bâtiment; on détaille les matériaux, on se rend compte de leur emploi, on s'occupe de l'ouvrier qui y a mis la main, etc., etc. Après avoir soumis à l'examen la forme extérieure de l'école, on entre dans le bâtiment; on y montre le corridor, la salle d'école, l'escalier, etc., etc. Avec la désignation, on indique le but de chaque chose. Dans l'intérieur de l'école, on remarque différents meubles qui fournissent, chacun à son tour, des matériaux abondants pour les entretiens. Une fois que les enfants connaissent l'extérieur et l'intérieur de l'école, on dirige leur attention sur les personnes qui s'y trouvent : l'instituteur, l'institutrice, les élèves. On leur explique ensuite *les devoirs* que chacune de ces personnes a à remplir, les bienfaits que procure la fréquentation de l'école. Lorsqu'on est parvenu à faire comprendre aux enfants que l'école a pour but de les rendre *heureux,* d'en faire *des hommes bons et instruits,* on peut sans inconvénient ajouter quelques réflexions au sujet de l'homme en général. On énumérera les membres *principaux* du corps humain, dont on indiquera les fonctions. Ce sera ici le lieu de faire remarquer la sagesse du Créateur qui a si convenablement organisé notre corps et l'a pourvu de toutes les parties nécessaires. Ces entretiens fourniront encore l'occasion de tracer quelques règles d'hygiène.

La naissance des facultés intellectuelles sous l'influence des sens est du ressort de la division moyenne; on peut néanmoins, en passant, dire aux enfants de la classe inférieure que, si nous devons avoir soin de notre développement physique, nous devons aussi perfectionner notre esprit, c'est-à-dire que nous devons voir et observer avec les yeux, écouter attentivement avec les oreilles. On leur présentera ensuite l'homme passant par les

diverses périodes de la vie : l'*enfant,* le *jeune homme,* le *vieillard.* A ce sujet se rattache la manière de se conduire envers les *tout petits enfants,* et envers le *faible vieillard,* dans le but d'habituer l'enfant, dès le bas âge, à respecter, dans l'arbre de l'humanité, et le bourgeon qui ne s'est pas encore développé, et le fruit mûr qui va se détacher de la branche.

§ II. — *La maison paternelle.*

Après avoir provoqué quelques réflexions par rapport à l'extérieur de la maison, on conduit l'enfant dans l'intérieur ; on y fait remarquer le corridor, la chambre, la place à manger, la cuisine, la cave, l'escalier, le plafond, le plancher, etc., etc. Du moment qu'il est à même de s'orienter, on appelle son attention sur les différentes parties qui constituent chacune des pièces parcourues, et l'on procède ensuite à l'examen des différents objets qui s'y trouvent. Il va de soi que nous n'exigeons pas un inventaire raisonné, minutieux, poussé jusqu'à l'origine des choses, et que, par exemple, en parlant de la fenêtre, il ne faut pas remonter jusqu'à l'invention du verre par les Phéniciens, etc., etc.

§ III. — *Les habitants de la maison.*

Les considérations relatives aux parties de la maison conduisent à une conversation sur les personnes qui l'habitent, sur les rapports entre les parents, les frères et les sœurs, les serviteurs, les journaliers, les locataires, etc. Et il ne suffit point de faire connaître aux enfants les *noms* de ces personnes, il faut leur apprendre encore qu'ils ont *des devoirs* à remplir envers elles. Avant tout, il faut que l'enfant le sache bien : ses parents lui ont donné la vie ; ils lui procurent la nourriture, le vêtement, le logement ; ils le comblent de bienfaits ; ils ont le plus grand soin de la conservation de sa santé ; ils veillent avec sollicitude à son éducation. La déduction est facile : les devoirs de l'enfant envers ses parents consistent dans la reconnaissance, l'obéissance, le respect, l'amour filial. On entrera dans des explications analogues sur les rapports de l'enfant avec les autres habitants de la maison.

§ IV. — *Les alentours de la maison paternelle. — La cour et l'étable.*

La maison paternelle est entourée de différents bâtiments et corps de logis dans lesquels nous rencontrons les matériaux nécessaires pour continuer nos exercices. En sortant de la maison par la porte de derrière, nous arrivons dans la cour ; celle-ci sera envisagée par rapport à sa forme, à sa division, à ses limites, à son usage. De la cour nous nous rendrons à la basse-cour ; on y remarque spécialement l'étable réservée aux animaux domestiques. En traversant l'écurie, on parlera des chevaux, de leur forme, de la couleur de leur robe, de leur nourriture, des parties de leur corps, de leur utilité pour l'homme et de la manière de les nourrir ; on rattache à ces explications quelques observations relatives aux harnais, etc.

En traversant l'étable on causera des moutons, des vaches, des bœufs, des porcs, des poules, des canards, des pigeons, etc. On y joindra quelques instructions relatives à la manière de traiter les animaux ; c'est un moyen de réprimer la tendance des enfants à les tourmenter.

Après la promenade dans la cour et les bâtiments, on peut faire une excursion dans le jardin où se présentent à la vue de l'enfant une foule d'objets propres à exciter sa curiosité.

§ V. — *Le jardin.*

L'instituteur fait remarquer dans le jardin la forme générale, la division en plates-bandes, les chemins, etc. ; il communique les notions les plus indispensables par rapport aux plantes potagères, aux fleurs, aux arbres fruitiers ; il signale à l'attention les parties principales ; il indique l'utilité des plantes en général pour les hommes et pour les bestiaux ; il fait apprécier le triple bienfait de la pluie, de la rosée et de la chaleur. Dans une courte allocution morale, il remerciera Celui qui fait croître si généreusement tout ce qui est nécessaire à la nourriture de l'homme et des animaux. Plus on parvient à faire entrer dans la conviction de l'enfant que le Créateur a organisé avec soin la moindre des

fleurs et qu'il s'occupe de la plante la plus insignifiante, moins l'enfant éprouvera l'envie de détériorer ou de détruire les productions de la nature. L'élément religieux prend racine dans l'âme dès la classe inférieure, et l'âge le plus tendre se sent porté à louer le Tout-Puissant. A cet effet, l'instituteur profitera de chaque occasion pour diriger le cœur de l'enfant vers Celui qui est le père des petits et des grands. Rien ne nous semble plus propre à cette fin que la contemplation des productions de la nature; rien ne nous paraît plus attrayant pour l'enfant que des réflexions provoquées par leur examen attentif.

§ VI. — *Le village.*

L'enfant parvenu, par la voie que nous venons de tracer, à se familiariser avec tout ce qui constitue un ménage, une famille, sera conduit dans le village, qu'on lui présentera comme le point de réunion de plusieurs familles. On distingue d'abord les rues et dans celles-ci les différents bâtiments et les matériaux dont ils sont construits. En parlant de l'église, par exemple, on trouvera l'occasion de dire un mot des cloches qui y sont suspendues, du métal dont elles sont faites, de l'usage que l'on en fait, etc. On parlera ensuite des différents objets consacrés au culte, de l'occupation spéciale des personnes attachées au service de l'église, etc., etc. Après les bâtiments, on passe en revue les habitants, en expliquant leur état ou leur métier. On établit la distinction entre les différentes professions, et la nécessité de cet état de choses. De même que l'on a remarqué, en parlant de la maison paternelle, que chaque individu de la famille a sa besogne particulière et ses devoirs à remplir, de même on aura soin de faire comprendre aux enfants, que chaque habitant du village ou de la commune a ses devoirs, que tous ont besoin les uns des autres. Ceci provoquera une conversation sur la politesse, la complaisance, la loyauté, la bienfaisance, la charité, etc.

§ VII. — *Les champs, les prairies et les forêts.*

En quittant le village, nous sommes conduits à considérer les champs, les prairies et les bois dont ils sont entourés. On y

rattachera toutes les notions utiles, en suivant la marche indiquée plus haut, à propos du jardin. On fera comprendre que le cultivateur s'acquitte avec courage et avec plaisir de son dur et pénible labeur. On présentera le paysan comme le modèle de l'activité, et sa profession comme l'une des plus estimables. La prairie et le bois nous offrent également d'abondants matériaux d'exercices : les différentes sortes d'arbres qui croissent dans la forêt, l'usage qu'on en fait; les artisans qui les travaillent, etc. Vient alors cette réflexion que le Créateur a eu soin de donner à chaque arbre la place convenable, et qu'à l'ombre des arbres il fait croître les fraises et les myrtilles. A ce chapitre se rattache l'explication relative aux monticules, aux vallons, aux sources, aux ruisseaux, aux fleuves, etc. Les eaux, les bois, les prairies et les champs ont aussi leurs habitants. On établira ensuite une comparaison entre les animaux domestiques et les animaux sauvages.

§ VIII. — *Les mines et les minéraux.*

Quand les enfants sont familiarisés avec les choses qui croissent à la surface de la terre dans les environs de leur village, on leur fait remarquer qu'il y a, dans le sein de la terre, beaucoup de choses dont l'homme fait un bon usage. L'exploitation des mines de plomb, de fer, etc., fournit une ample occasion d'entretiens : les différents métaux, les minéraux, les hauts fourneaux, les fonderies, les verreries, les objets fabriqués dans ces établissements. On fera quelques réflexions au sujet du travail pénible et dangereux des ouvriers, des mineurs, et sur les desseins secrets qui ont déterminé le Créateur à cacher des richesses précieuses dans les profondeurs de la terre. Ces réflexions amèneront quelques considérations sur la valeur *relative* des métaux, valeur toute de convention. C'est ainsi par exemple que l'or a une valeur réelle plus haute que le fer, par la raison que les hommes en sont ainsi convenus entre eux, bien que le fer soit plus utile à l'homme que l'or.

§ IX. — *Le ciel.*

Après l'exposition du règne minéral, on ramène l'enfant des profondeurs de la terre, pour diriger ses regards vers le ciel

développé en une immense voûte au-dessus de nos têtes. En parlant des nuages, on fait remarquer leur origine, leur mouvement, leur forme et leur couleur. On y rattache les notions les plus élémentaires sur la pluie, la rosée, la neige, sur le vent et les tempêtes qui chassent les nuages pluvieux et rendent le ciel serein. Lorsque le ciel est pur, nous apercevons le soleil dans tout son éclat, et naturellement nous sommes appelés à parler du lever et du coucher de cet astre, de son utilité, de l'effet nuisible que sa trop grande ardeur peut exercer sur les plantes et sur l'homme.

§ X. — *Les astres.*

De même que, pendant le jour, nous voyons briller le soleil au firmament, de même nous remarquons, pendant la nuit, la lune et d'autres astres qui, à leur tour, seront l'objet de la conversation. Ici le maître ne doit pas oublier qu'il préside à un exercice d'intuition, et non à une leçon de cosmographie ou d'astronomie. Il se bornera à faire remarquer que les étoiles, par leur lumière, éclairent et embellissent la nuit; il fera spécialement ressortir, dans l'entretien, la multitude innombrable et la distance énorme qui sépare ces corps les uns des autres, leur grandeur, etc. Toutes ces observations et toutes les réflexions provoquées chez l'enfant doivent tendre à démontrer à celui-ci que le firmament, le soleil, la lune et les étoiles annoncent hautement le Tout-Puissant, un Dieu plein de sagesse et de bonté. Représentons-nous, dans le ciel, notre Père qui, le jour et la nuit, veille continuellement sur nous. C'est pour cela que nous élevons nos mains et que nous dirigeons nos regards vers le ciel, quand nous prions. Le ciel est aussi le lieu dans lequel nos âmes séjourneront après la mort, pourvu que nous l'ayons mérité par une bonne conduite, etc., etc.

§ XI. — *La division du temps. — Le jour et la nuit.*

De ces considérations par rapport au ciel, on passera à la division du temps. L'instituteur fait nommer le jour, la nuit et leurs parties, le matin, le midi, le soir et minuit; il fait remar-

quer la jouissance que l'on goûte à la fraîcheur du *matin,* la faim que l'on ressent à *midi,* et après avoir bien travaillé, la fatigue que l'on éprouve le *soir.*

De là divers conseils instructifs : Levez-vous de bonne heure si vous voulez travailler avec fruit. Remerciez Dieu pour avoir veillé sur vous pendant le jour et pour vous avoir protégé pendant la nuit. Priez le bon Dieu de vous conserver la santé pendant la nuit et de bénir votre travail pendant le jour. Ne vous rendez pas à votre travail journalier sans avoir soigneusement purifié votre visage et vos mains dans une eau bien claire. N'oubliez pas, en prenant votre dîner, Celui qui vous l'a donné. Le soir, tâchez de vous rappeler sans crainte vos actions de la journée. N'allez pas vous coucher, sans avoir demandé la bénédiction à votre père ou à votre mère, et souhaitez la bonne nuit à vos frères et à vos sœurs. En vous couchant, ayez soin de placer vos habits avec ordre, et après avoir récité avec dévotion vos prières du soir, souvenez-vous, que pendant votre sommeil paisible, il est d'autres personnes que leur profession oblige de veiller pendant la nuit ; par exemple le veilleur de nuit, le garde-malade, le soldat. Songez aussi qu'il y a des malheureux qui n'ont pas de lit pour y reposer, pas de couverture pour se réchauffer; des malades qui, sous l'atteinte de douleurs atroces, ne peuvent fermer l'œil pendant toute la nuit; des méchants qui, accablés d'inquiétude et bourrelés de remords, ne trouvent pas un moment de repos, etc., etc.

§ XII. — *Les saisons.*

De même que plusieurs heures réunies forment un jour, plusieurs jours une semaine, un mois, de même un certain nombre de mois forment une année ; celle-ci se divise en quatre saisons, le printemps, l'été, l'automne et l'hiver. Si l'instituteur est un maître véritablement digne de ce nom, un homme habile, sachant donner à son enseignement de l'attrait et de la variété, il ne sera pas embarrassé de trouver dans ces sujets une source abondante d'exercices par intuition; par exemple, les occupations diverses auxquelles donnent lieu le printemps, l'été, etc.; les plaisirs propres à chacune des saisons de l'année. Au printemps la neige

fond, et la chaleur commence à se faire sentir. La terre est partout imprégnée d'humidité, et cette humidité favorise la végétation. Ne vous asseyez pas par terre au printemps, vous vous exposeriez à contracter un rhume. La chaleur de l'été est nécessaire pour amener à maturité les grains, etc. Les orages purifient l'atmosphère. Ne vous arrêtez point sous un arbre, pendant un orage. L'automne nous amène la gelée blanche, les ouragans ; la nature semble alors mourir, etc., etc. De même, parmi les hommes, les maladies sont plus générales pendant cette saison et la mortalité plus grande ; soyez par conséquent bien sobre et ne mangez pas trop de fruits. L'hiver approche, les jours diminuent, la terre se roidit sous la gelée, et la neige ne tarde pas à couvrir le sol. Ne passez pas trop brusquement d'une chambre chaude à un endroit glacé, ni d'un air trop vif auprès d'un poêle bien rouge. Heureux qui, pendant l'hiver, a un vêtement chaud et une demeure convenablement chauffée ! L'hiver nous procure aussi des jouissances, etc.

Nous sommes loin d'avoir épuisé la matière : ce que nous avons dit suffit pour nous convaincre qu'elle est abondante. Que serait-ce si nous avions étudié sous leurs différentes formes les objets qui ont attiré nos regards?

En suivant le plan que nous venons de tracer, en parcourant successivement l'*école*, la *maison paternelle*, la *cour*, le *jardin*, le *village*, la *prairie*, le *bois*, l'élève a recueilli dans cette espèce de promenade une certaine somme de connaissances utiles. Rien ne s'oppose alors à ce qu'il soit donné de l'extension au cercle parcouru jusqu'ici. On entame des conversations qui ont pour sujet, par exemple, le *canton*, l'*arrondissement*, leur *commerce*, leur *industrie*, leurs *établissements*, etc., etc. On passe ensuite au pays, en disant ce qui semblera convenable par rapport au *roi*, aux *autorités supérieures*, etc., etc.

En terminant, nous nous croyons obligé de faire remarquer que le plan ou la suite des exemples par intuition que nous venons de proposer est une esquisse, un simple croquis. Si l'on nous demandait la raison qui nous a déterminé à ne pas préciser plus minutieusement la matière pour chaque leçon, nous dirions

franchement qu'à notre avis une semblable manière d'agir eût indiqué un manque de confiance dans le savoir des instituteurs, dans leur dévouement pour la mission à laquelle ils se sont voués.

Nous formulerons ici quelques préceptes auxquels l'instituteur se conformera dans les exercices d'intuition.

1° Le maître ne perdra jamais de vue le principe : *Aller du connu à l'inconnu.*

2° Il exigera toujours pour réponse des phrases entières, autant que possible simples et courtes.

3° Son langage sera à la portée des enfants et les disposera à se livrer avec joie et animation à ces exercices.

4° Il fera répéter, tantôt individuellement, tantôt simultanément, ce qui a été dit précédemment, en faisant changer très-souvent *le ton* de voix.

5° Il veillera soigneusement à ce que les enfants prononcent bien et à ce qu'ils s'énoncent d'une manière claire et précise.

6° Il présentera l'objet aux enfants sous l'aspect le plus usuel possible.

7° Il dirigera les réponses des enfants de manière à les habituer à suivre un ordre logique.

8° Il exercera leur mémoire en leur donnant à apprendre de petites pièces, soit en prose, soit en vers, en rapport avec la matière qu'il vient de traiter.

9° Il agira sur l'attention des plus rebelles en les habituant à certains signes muets, ou en leur faisant comparer deux ou plusieurs objets mis, ou non, en présence l'un de l'autre.

10° Il habituera, par différents moyens, les enfants à l'expression orale.

11° Il exercera les sens des enfants et plus particulièrement la vue et l'ouïe.

Les exercices par intuition seront d'autant plus parfaits, que l'on aura égard à un plus grand nombre des points récemment indiqués. A défaut d'une préparation consciencieuse, il sera difficile, impossible même, d'atteindre le but que l'on doit se proposer par cette partie si importante de l'enseignement.

Nous terminerons nos observations sur ce point en indiquant la marche à suivre dans l'explication des tableaux considérés comme objets d'intuition.

A. — *Tableau* (1).

L'instituteur, en montrant le tableau, fait énoncer par les élèves tout ce que ce tableau représente. Par exemple, on y voit un petit garçon; il a la tête nue; il tient un chapeau de la main gauche; dans le chapeau, il y a deux oiseaux; sur l'index de la main droite est perché un troisième oiseau. Le petit garçon lui-même est assis sur un banc; ce banc est adossé à un mur élevé; à droite se trouve un balai; à gauche, au bout de la muraille, il y a une porte; la porte est ouverte; derrière le mur une maisonnette, et derrière celle-ci des arbres et des arbrisseaux.

B. — *Souvenirs*.

(Association des idées.)

1° Le petit garçon nous rappelle le temps que nous passons hors de l'école et que nous partageons entre le jeu et le travail.

2° Le chapeau nous rappelle les différentes sortes de coiffure : le chapeau de soie, de paille, de feutre; les bonnets, les casquettes, les casques, les barrettes, etc., etc.

3° Les oiseaux nous rappellent le printemps et l'été, ainsi que les sons mélodieux dont ils remplissent l'air en ces deux saisons de l'année. Les plaisirs que ces oiseaux nous procurent nous font ressouvenir qu'il ne faut jamais tourmenter les animaux.

4° Le banc sur lequel l'enfant est assis nous conduit à nous représenter les différentes sortes de siéges : les bancs de l'église, ceux de l'école, ceux du jardin, ceux de la cuisine, les chaises, les canapés, etc., etc.

5° Le balai nous rappelle la propreté que nous avons à entretenir dans la maison même et au dehors; il nous remémore en-

(1) Voir la Revue pédagogique, par le docteur T. A. W. Diesterweg, intitulée : *Reinische Blaetter* (feuilles rhénanes), vol. XXXIII.

suite les moyens, les instruments dont nous avons besoin pour faire quelque chose.

6° A l'aspect de la porte, nous pensons aux différentes espèces de portes, à celle de l'église, de la maison, de la chambre, de la cave, de l'étable, etc., etc.

7° En voyant le mur qui entoure le jardin, nous nous représentons les différentes espèces de clôtures de jardin, les haies, les murs, les palissades, etc., etc.

8° La maisonnette nous rappelle notre propre maison, la maison de ville, l'hospice des orphelins, des vieillards, l'hôpital, l'église et l'école.

9° La muraille et la maison rappellent encore les différents artisans : le charpentier, le maçon, le menuisier, le serrurier, le vitrier, le couvreur, etc.

10° En voyant les arbres, nous nous rappelons avec plaisir le temps où ils sont en fleur, où ils portent de beaux fruits, et par-dessus tout nous pensons à Dieu qui est le Créateur de toutes ces choses, et qui nous les prodigue avec tant de bonté.

C. — *Jugement.*

a. Ce sont probablement trois jeunes oiseaux avec lesquels le petit garçon s'amuse ; sinon ils s'envoleraient.

Le petit garçon les a sans doute pris sur un des arbres du jardin dans lequel on peut entrer par la porte qui est ouverte. Comme cela a dû faire de la peine au père et à la mère des oiseaux, lorsqu'on leur a ravi leurs petits!

Quel désir les pauvres petits doivent avoir de retrouver leurs parents! Ils ont faim assurément. Peut-être le petit garçon finira par les maltraiter et les tourmenter. Moi, je ne serai pas aussi cruel que ce vilain petit garçon ; je ne veux pas prendre les jeunes oiseaux, car, comme moi, ils doivent aimer à rester auprès de leurs parents.

b. Puisque le garçon n'a ni chapeau ni casquette sur la tête, le chapeau qu'il tient à la main gauche lui appartient probablement.

Lorsque les oiseaux étaient dans leur nid, ils s'y trouvaient à leur aise; mais depuis qu'ils sont entassés dans le chapeau, ils

ont peur et ils sont tout tristes. Le chapeau est pour eux un séjour désagréable. Celui qui fait ainsi de la peine aux animaux se rend méprisable aux yeux des hommes et de Dieu.

c. A la droite du petit garçon on remarque un balai, et devant lui il y a, par terre, des morceaux de bois et des débris de pierres. Sans doute il devait nettoyer la place; mais au lieu de le faire il est allé au jardin pour enlever un nid. Dès le moment où il mit le balai de côté il cessa de travailler et s'abandonna à l'oisiveté. L'oisiveté est le commencement de tous les vices. Je penserai souvent à ce que M. le curé nous a dit un jour : Le travail est un ange gardien.

d. Après avoir fait le mal, le petit garçon est probablement sorti du jardin, par la porte qui est encore à moitié ouverte. Son inquiétude après avoir commis cette faute, sa crainte d'être pris sur le fait, ne lui ont pas laissé le temps de fermer la porte. Il l'avait cependant trouvée fermée. Voilà une nouvelle faute qui suit la première.

« Évitez soigneusement le premier pas qui conduit vers le mal. »

D. — *Réflexions morales.*

Le nid se trouvait sur un arbre élevé : le petit garçon, en montant et en descendant, s'est exposé à casser une branche, il pouvait ainsi détruire la plante, il aurait pu également tomber et se casser une jambe; il pouvait lui arriver pis encore. Ainsi, il a péché non-seulement par rapport aux animaux et aux plantes, mais aussi par rapport à sa personne. Il a péché contre le cinquième commandement de Dieu.

Moi je me garderai bien d'agir ainsi.

EXEMPLES PRATIQUES

DE LA MÉTHODE PAR INTUITION.

BUT.

Développer l'intelligence et les sentiments religieux et moraux ; agir sur l'esprit et sur le cœur des enfants ; meubler leur mémoire d'idées nettes et déterminées ; les habituer à rendre chaque idée, à représenter chaque objet par des expressions justes et précises ; perfectionner les organes de la parole et exercer les sens.

PREMIÈRE LEÇON (1).

SUJET : *l'École.*

(Traité avec les enfants de 5 à 6 ans.)

L'instituteur. — Mes enfants, vous êtes venus aujourd'hui pour la première fois à l'école. Je vais voir si chacun de vous connaît bien son nom. Vous (le maître désigne du doigt un élève), je vous connais déjà, vous vous appelez?...

L'élève. — Je m'appelle Jean.

I. — C'est juste, Jean. Mais est-ce que vous n'avez pas encore un autre nom, nom que porte aussi votre père? Comment les gens appellent-ils votre père?...

E. — Les gens appellent ordinairement mon père, Lisart.

---

(1) Nous devons faire remarquer que, pour captiver les enfants, pour les prémunir contre l'inattention et l'ennui, il importe de ne jamais faire durer trop longtemps ces sortes de leçons. Pour les écoliers de l'âge de 5 à 6 ans, une leçon ne doit pas dépasser 15 à 20 minutes. C'est ce motif qui nous a obligé de diviser le sujet (*l'École*) en plusieurs entretiens différents.

I. — Ainsi, Lisart. Eh bien, vous vous appelez Lisart aussi. Dites-moi maintenant quel est votre nom tout entier?

E. — Mon nom tout entier est : Jean Lisart.

I. — Et vous, là-bas, comment vous appelez-vous donc? Et vous? Vous? etc. Maintenant, notez bien ceci : le nom que chaque fois vous avez prononcé en premier lieu, tel que Jean, Léon, Alexandre, c'est votre *prénom* ou *nom de baptême;* l'autre nom, tel que : Lebon, Lisart, Berthels, etc., c'est votre *nom de famille.* Dites-moi maintenant quel est votre prénom...

E. — Mon prénom est Matthieu.

I. — Et quel est votre nom de famille?

E. — Mon nom de famille est Dullier.

I. — Si dorénavant quelqu'un vous demande votre nom, comment devez-vous répondre, vous?...

E. — Je dois répondre ainsi : Je m'appelle Louis Meur.

I. — Qui connaît bien le prénom de son père? — De sa mère? — Comment appelle-t-on son père et sa mère en les désignant par un seul mot?

E. — On appelle son père et sa mère en un seul mot : parents.

I. — Combien de frères avez-vous, Charles?

E. — J'ai deux frères, monsieur.

I. — Combien avez-vous de sœurs?

E. — J'ai trois sœurs, monsieur.

I. — Donc, combien de frères et de sœurs avez-vous?

E. — J'ai cinq frères et sœurs.

I. — Vous, Pierre, pourriez-vous me dire de quoi s'occupe votre père, ce qu'il fait, à quoi il travaille?

E. — Oui, monsieur; mon père fait des souliers.

I. — Comment appelle-t-on l'homme qui fait des souliers et des bottes?

E. — On appelle l'homme qui fait des souliers et des bottes cordonnier.

I. — Qu'est donc votre père?

E. — Mon père est cordonnier.

I. — Et le vôtre, N.? Et vous, S., dites-moi à quoi travaille votre père?

Et votre mère, ne fait-elle rien à la maison?

E. — Monsieur, elle travaille aussi.

I. — Qui peut me nommer quelque chose que fait sa mère?

E. — Ma mère fait la cuisine. Ma mère tricote et lave. Ma mère nettoie la maison et file aussi.

I. — Retenez bien ceci, mes enfants :

Le père, la mère et les enfants forment une famille. Dans une bonne famille, toutes les personnes s'aiment beaucoup les unes les autres. Vos parents travaillent toujours pour vous. Lorsqu'ils seront vieux et affaiblis, vous devez aussi travailler pour eux. Aimez vos parents, priez pour eux tous les jours, et n'oubliez jamais le quatrième commandement de Dieu : « *Père et mère tu honoreras, afin que tu vives longuement.* »

DEUXIÈME LEÇON.

(Suite.)

Instituteur. — Vous m'avez écouté si attentivement hier, que ce sera pour moi encore un grand plaisir de m'entretenir aujourd'hui avec vous. Vous serez sages et vous répondrez bien aux questions que je vais vous adresser.

Regardez maintenant vos habillements, et dites-moi, N., comment on appelle ceci (en désignant la redingote), etc., etc.

E. — On appelle cela un habit.

I. — Ce n'est pas son véritable nom, on dit encore que c'est...

E. — On appelle cela une redingote.

I. — Lesquels de vos vêtements sont faits de drap? de cuir? de toile? De quoi sont faits vos bas?

E. — Mes bas sont faits de laine.

I. — Quels sont les vêtements que portent seuls les garçons? les filles? Qu'est-ce qu'on porte en hiver? en été?

Quand mettez-vous ordinairement vos plus beaux habits?

E. — Je mets ordinairement mes plus beaux habits le dimanche et les jours de fête.

I. — Quelle est la couleur de votre sarrau?

E. — La couleur de mon sarrau est la couleur bleue.

I. — Quelle est la couleur de votre chemise? de votre cravate?

E. — La couleur de ma chemise est la couleur blanche.

I. — Qu'est-ce qu'un enfant doit faire dans la rue, afin de ne pas salir ses habillements?

E. — Un enfant ne doit pas se coucher par terre ni courir trop fort.

I. — Et comment doivent être en général les mains de l'enfant pour ne pas salir ses vêtements?

E. — Les mains des enfants doivent toujours être bien propres.

I. — Que faut-il par conséquent que l'enfant fasse ou qu'il laisse faire très-souvent?

E. — Il faut qu'il se lave souvent.

I. — Et quand surtout?

E. — Surtout le matin.

I. — Comment appelle-t-on un enfant que l'on voit souvent avec les mains et la figure malpropres? ou celui dont les habits sont sales, les cheveux non peignés?

E. — On l'appelle un enfant malpropre.

I. — Aimeriez-vous à jouer avec un pareil enfant? Voudriez-vous être assis à côté de lui, à l'école?

E. — Non, monsieur, je ne voudrais pas être à côté d'un tel enfant à l'école.

I. — Tenez donc toujours bien propres votre corps, vos mains, votre figure, vos habits, vos jouets, vos livres, et rappelez-vous souvent l'histoire de l'enfant malpropre que je vais vous raconter.

(Ici l'instituteur racontera une courte histoire, pour démontrer les inconvénients de la malpropreté.)

TROISIÈME LEÇON.

(Suite.)

Instituteur.—Vous voilà déjà depuis quelques jours à l'école. Vous avez sans doute remarqué les différents objets qui se trouvent dans notre classe. Voyons maintenant si vous pouvez m'indiquer quelques-uns de ces objets par leur nom. Comment appelle-t-on ceci (en montrant le tableau noir)?

Elève. — On appelle cet objet-là la planche noire.

I. — Et cela, comment l'appelle-t-on? Nommez plusieurs objets dont se sert seulement le maître.

E. — Le maître se sert de la craie.

I. — Nommez-en quelques autres qui sont à l'usage des élèves.

— A quoi sert la craie? l'éponge? Et le banc, à quoi sert-il?

— Quand est-ce que je me sers du violon?

E. — Vous vous servez du violon quand vous donnez une leçon de chant.

I. — Voyez, cela va très-bien, mes enfants. Mais dites-moi, Jean, pourquoi vous allez à l'école?

E. — Nous allons à l'école pour apprendre quelque chose.

I. — Mais que vous apprend-on à l'école?

E. — On nous apprend à lire et à écrire.

I. — Ne vous apprend-on qu'à lire, à écrire, à calculer, etc. De quoi vous parle-t-on encore?

E. — On nous parle encore du bon Dieu.

I. — Oui certes on vous parle souvent du bon Dieu, du petit Jésus et de la sainte Vierge, surtout dans quelle leçon?

E. — Dans la leçon de religion.

I. —Mais pour apprendre quelque chose, comment faut-il être pendant la classe? Suffit-il d'être tranquille? Que faut-il encore?

E. — Il faut encore être attentif.

I. — Quand on doit faire un devoir, peut-on penser au jeu?

E. — Non, monsieur.

I. — Et comment chaque devoir doit-il être fait?

E. — Chaque devoir doit être bien fait.

I. — On ne peut rien apprendre, si l'on n'est pas... Comment donc?

E. — On ne peut rien apprendre si l'on n'est pas tranquille, appliqué et attentif.

I. — C'est bien, il faut tâcher d'acquérir ces trois belles qualités : la tranquillité, l'application et l'attention.

Qui peut me dire comment il faut fréquenter l'école, pour ne pas rester en arrière?

E. — Il faut pour cela fréquenter l'école régulièrement.

I. — Qu'arrive-t-il lorsqu'on vient souvent trop tard ou lorsqu'on reste souvent à la maison?

E. — On ne peut pas bien suivre.

I. — Un élève sage et appliqué évitera donc...?

E. — Un élève sage et appliqué évitera de venir trop tard ou de manquer trop souvent.

I. — Vous, Léon, dites-moi ce dont un écolier doit toujours être muni en arrivant en classe?

E. — Un élève doit toujours avoir, en arrivant à l'école, une ardoise, une touche et un livre.

I. — Pourquoi un élève ne doit-il point oublier ou son ardoise, ou son livre, ou sa touche?

D'où vient qu'un élève arrive quelquefois en classe sans apporter ce dont il a besoin?

E. — Parce qu'il ne peut pas le trouver au moment de partir pour l'école.

I. — Comment faut-il donc garder les objets pour toujours les trouver quand on en a besoin?

E. — Il faut pour cela garder les objets avec soin.

I. — Comment appelle-t-on un enfant qui n'a pas d'ordre, qui laisse traîner ses livres partout sans y faire attention?

E. — On appelle cet enfant un négligent.

I. — En soignant bien les livres, les habillements, etc., ils dureront plus longtemps; ils ne sont pas toujours sales et déchirés; l'instituteur peut-il tolérer dans son école un enfant malpropre et négligent?

E. — Non, monsieur, à l'école l'instituteur ne peut pas tolérer un enfant malpropre et négligent.

I. — Lorqu'on vous exhorte à l'ordre et à la propreté, que devez-vous faire aussi?

E. — Lorsqu'on nous recommande l'ordre et la propreté, nous devons obéir.

I. — Et celui qui n'obéit pas, que mérite-t-il?

E. — Celui qui n'obéit pas mérite d'être puni.

I. — Au contraire, comment serai-je, moi, envers un enfant qui m'obéit toujours, et qui fait volontiers ce que je lui commande?

E. — Vous serez bon envers cet enfant et vous l'aimerez beaucoup.

I. — N'oubliez donc jamais les paroles que voici :

Une place pour chaque chose, et chaque chose à sa place.

QUATRIÈME LEÇON.

(Suite.)

Instituteur. — Mes enfants, je remarque avec plaisir que, depuis la dernière leçon, plusieurs d'entre vous ont bien tenu la promesse que vous m'aviez donnée : vous êtes plus propres, il y a plus d'ordre dans vos livres, il y a plus de tranquillité en classe, et je vois avec joie combien vous êtes attentifs et désireux d'apprendre encore de nouvelles choses. Dites-moi donc comment on appelle tous les enfants qui viennent avec vous en classe?

Elève. — On appelle tous les enfants qui viennent avec nous en classe, nos condisciples.

I. — Comment devez-vous vous conduire à l'égard de vos condisciples?

E. — Je dois me bien conduire envers mes condisciples.

I. — Que devez-vous faire, par exemple, chaque fois que vous pouvez les aider?

E. — Chaque fois que je puis aider un de mes condisciples, je dois le faire.

I. — Savez-vous comment on appelle un enfant qui aime à aider les autres? Je vous l'ai déjà dit.

E. — On appelle un enfant qui aime à aider les autres, un *enfant serviable ou complaisant.*

I. — C'est bien répondu. Vous allez me dire, Paul, de quelle manière vous pourriez vous montrer complaisant envers votre condisciple Nicolas ?

E. — Je puis me montrer complaisant envers Nicolas, en lui prêtant une touche, quand il n'en a pas.

I. — Que vous feront également, à leur tour, les enfants envers lesquels vous avez été complaisant?

E. — Ces enfants se montreront également complaisants envers nous.

I. — Quel autre devoir avez-vous encore à remplir envers vos condisciples?

E. — Nous ne devons jamais nous quereller avec eux.

I. — Pourquoi ne devez-vous point faire cela?

E. — Nous ne devons pas faire cela, parce que c'est mal, et parce que le bon Dieu l'a défendu.

I. — Mais que devez-vous donc faire lorsqu'un autre enfant vous maltraite ou vous fait du mal?

E. — Je dois vous le dire à vous, monsieur.

I. — Savez-vous comment on appelle un enfant qui cherche à se quereller ?

E. — On appelle cet enfant un méchant.

I. — Ce n'est pas tout à fait cela : on l'appelle un *querelleur.*

Est-ce qu'on aime à se trouver en la société d'un enfant querelleur ?

E. — Non, monsieur, je n'aime pas cela.

I. — Pourquoi pas?

Pourriez-vous, P., me dire comment on désigne un enfant qui cherche toujours et partout la paix?

> *E.* — On appelle un enfant qui aime la paix, un bon enfant.

I. — On l'appelle un enfant *pacifique.*

Comment tout le monde est-il envers un enfant pacifique?

> *E.* — Tout le monde est bon envers un enfant pacifique.

I. — Nommez, vous, Charles, encore une fois les qualités que doit avoir un *bon élève.*

> *E.* — Un bon élève doit être tranquille et attentif pendant la leçon; il doit être appliqué, régulier, propre, obéissant, complaisant et pacifique.

I. — Maintenant, mes enfants, que vous connaissez les qualités que doit avoir un bon écolier, vous devez aussi tâcher de vous les approprier. Vous savez, mes enfants, toutes les peines et les embarras que j'ai avec vous, que devez-vous donc être envers moi?

> *E.* — Nous devons être reconnaissants envers vous, monsieur.

I. — Eh bien, c'est en étant sages et appliqués que vous montrerez surtout votre reconnaissance.

En vous conduisant ainsi, vous ferez des progrès à l'école, et vos parents, et moi, et tous les gens de bien nous vous aimerons. Dieu aussi vous aimera et vous protégera.

Nous allons, dans les leçons suivantes, examiner les différents objets qui se trouvent à l'école, afin que vous en connaissiez le véritable nom, les parties, la forme, la couleur, l'usage, etc., etc.

Observation. — Nous donnons encore ci-après un exemple pratique relativement à la méthode des exercices par intuition. Le sujet est pris de la série d'exercices intitulée : *Les alentours de la maison paternelle; La cour et les étables.* (Voir page 75, premier volume.)

CINQUIÈME LEÇON.

SUJET : *le Cheval.*

(Traité avec des enfants de 9 à 10 ans.)

Instituteur (montrant aux enfants un tableau, sur lequel se trouve un cheval bien dessiné). — Que voyez-vous représenté sur ce tableau?

Élève. — Je vois sur ce tableau un cheval.

I. — Vous tous, vous avez déjà vu beaucoup de chevaux, et vous savez par conséquent que c'est un animal assez grand. Nommez maintenant un animal plus petit que le cheval.

E. — Le chat, la souris sont des animaux plus petits que le cheval.

I. (en montrant du doigt la tête du cheval). — Comment appelle-t-on cette partie du cheval?

E. — On appelle cette partie la tête du cheval.

I. — Montrez, vous, P., la tête du cheval.
Que remarquez-vous donc à la tête du cheval?

E. — A la tête du cheval, je remarque les oreilles.

I. — Combien d'oreilles a le cheval?

E. — Il en a deux.

I. — Qu'est-ce que le cheval a dans la bouche?

E. — Le cheval a des dents dans la bouche.

I. — A quoi lui servent les dents?

E. — Les dents servent au cheval pour manger.

I. — Mais il y a souvent des chevaux méchants, que font-ils encore avec les dents?

E. — Les chevaux méchants mordent.

L'instituteur fait trouver, en procédant toujours par intuition, les autres parties du cheval et il continue ainsi :

I. — Quelle est la couleur du cheval?

E. — La couleur du cheval est la couleur brune.

I. — Mais pensez-vous, N., que tous les chevaux soient bruns?

E. — Non, monsieur, il y a aussi des chevaux noirs, blancs, gris, etc.

I. — Pourriez-vous me dire ce qui rend ce cheval brun?

E. — Ce qui rend ce cheval brun, c'est la couleur de ses cheveux.

I. — Faites attention, mes enfants, on ne dit pas les *cheveux* du cheval, on dit le *poil* du cheval.

Corrigez maintenant votre réponse.

Notez encore ceci : les longs poils sur le cou (ici) s'appellent des *crins*.

Où le cheval a-t-il encore des crins?

E. — Le cheval a encore des crins à la queue.

I. — Les crins sur le cou s'appellent aussi la *crinière*.

Que fait le cheval avec la queue, en été, lorsqu'il y a beaucoup de mouches?

E. — Le cheval, l'été, chasse les mouches en agitant sa queue.

I. — Combien de jambes a le cheval?

E. — Le cheval a quatre jambes.

I. — Eh bien, parce que le cheval a quatre jambes, on dit que c'est un *quadrupède;* et tous les animaux qui ont quatre jambes sont appelés quadrupèdes.

Qui de vous, mes amis, me dira maintenant ce que l'on entend par quadrupède?

E. — Un quadrupède, c'est un animal avec quatre jambes.

I. — Nommez à cette heure chacun un quadrupède.

E. — La vache est un quadrupède. Le chien est un quadrupède, etc.

I. — Examinez un peu les jambes du cheval, et dites-moi ce que l'on remarque au bout de ses jambes?

E. — Au bout des jambes du cheval, je remarque.....

I. — On appelle ce que vous voyez ici, les *sabots* du cheval.

Répétez encore une fois ce que je viens de dire.

E. — On appelle le pied du cheval, *sabot*.

I. — Le sabot du cheval est très-dur, plus dur encore que les souliers de cuir que nous portons. Le bon Dieu a donné les sabots aux chevaux, pour..., pour..., pourquoi, pensez-vous?

E. — Le bon Dieu a donné des sabots aux chevaux pour qu'ils puissent bien courir sur les pierres.

I. — Oui, c'est déjà bien, ce que vous dites là, afin qu'ils puissent marcher et courir sans se faire mal; mais aussi, pour se défendre contre d'autres animaux ou contre des hommes méchants qui veulent les tourmenter. Lorsqu'on tourmente le cheval, celui-ci donne des coups de pied, et il y a eu déjà des petits garçons qui ont été grièvement blessés d'un coup de pied de cheval. Par conséquent que ne devez-vous jamais faire?

E. — Nous ne devons jamais tourmenter les chevaux.

I. — Vous avez, sans doute, déjà vu des chevaux chez le maréchal; dites-moi ce qu'il en faisait.

E. — Le maréchal lui mettait des fers sous les pieds.

I. — On appelle cette action du maréchal *ferrer le cheval;* et la machine, dans laquelle on avait placé le cheval, se nomme le *travail.*

Tous les élèves me diront maintenant, j'espère, ce que l'on appelle le *travail?*

E. — On appelle *travail* la machine dans laquelle on place les chevaux pour les ferrer.

I. — Montrez, Louis, le ventre du cheval.

Le ventre et le dos du cheval s'appellent le *corps du cheval.* Comment est le corps du cheval?

E. — Le corps du cheval est gros et long.

I. — Qui me dira où se trouve le cheval pendant la nuit?

E. — Le cheval se trouve pendant la nuit dans l'écurie.

I. — Ecoutez, mes enfants, il y a des pays où les chevaux ne se trouvent pas toujours dans les écuries; même ici à Nivelles, il y a des personnes qui laissent leurs chevaux, pendant la

nuit, dans des prairies. Avez-vous déjà remarqué ce qui se trouve autour de ces prairies?

E. — Oui, monsieur, j'ai remarqué qu'il se trouve des haies autour de ces prairies.

I. — Pourquoi cela, pensez-vous?

E. — Je pense que c'est pour que les chevaux ne s'enfuient point.

I. — C'est juste! Avez-vous aussi observé ce que l'on donne à manger aux chevaux?

E. — On donne aux chevaux du foin, de l'avoine, du trèfle, du pain, etc.

I. — Mais, faites attention, mes enfants, on ne donne pas l'avoine pure aux chevaux, on y mêle quelque chose qui ressemble beaucoup à l'avoine; qui me dira ce que c'est?

E. — Moi, moi, monsieur : c'est de la *paille coupée.*

I. — Que donne-t-on à boire au cheval?

E. — On lui donne de l'eau à boire.

I. — Où met-on ordinairement l'avoine, etc., que l'on donne à manger au cheval?

E. — On met ordinairement tout cela dans la crèche.

I. — Et où met-on l'eau qu'on lui donne à boire?

E. — On met l'eau qu'on lui donne à boire dans un seau.

I. — Que font les gens avec les chevaux, par exemple, M. N.?

E. — M. N. va à cheval.

I. — Mais à quoi servent encore les chevaux?

E. — Les chevaux servent encore à traîner les chariots, les voitures, à labourer la terre, etc.

I. — Savez-vous comment on appelle un homme à cheval?

E. — On appelle un homme à cheval un soldat.

I. — Non, non, on dit un *cavalier.*

Où trouve-t-on surtout beaucoup de cavaliers?

E. — On en trouve beaucoup dans les troupes.

I. — Après la mort des chevaux, on fait encore quelque chose de leur peau; qui peut me dire quoi?

E. — De la peau des chevaux on fait du cuir.

I. — Mais il faut savoir, mes enfants, que ce cuir n'est pas aussi bon que celui que l'on fait de la peau des vaches, des bœufs, etc.

A quoi emploie-t-on les crins du cheval?

E. — On en fait des matelas, des coussins, etc.

I. — Vous ne savez peut-être pas que la viande du cheval est bonne à manger. Il y a des personnes qui la préfèrent au veau et au bœuf.

Il arrive parfois qu'un cheval s'effraye, on dit dans ce cas qu'il *prend le mors aux dents;* alors il court très-fort, il cherche à se débarrasser de ses liens et renverse tout ce qu'il rencontre. Il faut donc prendre des précautions à la vue d'un cheval qui court si vite, et vous mettre sur les trottoirs.

Quand dit-on d'un cheval qu'il prend le mors aux dents?

E. — On dit qu'un cheval prend le *mors aux dents* lorsqu'il court très-vite, et qu'il cherche à se débarrasser de ses liens.

I. — Quelles précautions faut-il prendre lorsqu'on voit un cheval dans cet état?

E. — Lorsqu'on voit un cheval qui prend le mors aux dents, il faut se mettre de côté.

I. — Comment dit-on quand le cheval court très-vite?

E. — On dit qu'il galope ou, s'il court moins vite, qu'il va au trot.

I. — Le cheval est un animal bien docile. On parvient à lui faire exécuter différents tours d'adresse. A la kermesse, il y en avait un sur la place Saint-Paul qui indiquait, avec le pied, l'heure qu'il était, la valeur d'une pièce de monnaie; il faisait même de petits calculs. Il est certain que ce cheval faisait tout cela sur un signe quelconque de son maître.

Savez-vous comment on appelle un tel cheval?

E. — (Pas de réponse.)

I. — Vous ne le savez pas, je le conçois; on appelle un cheval qui fait ces tours d'adresse, un *cheval dressé.*

Les vieux chevaux aiment beaucoup leurs petits, que l'on appelle... ?

E. — On appelle les jeunes chevaux des poulains.

I. — C'est un grand bonheur pour les hommes que le bon Dieu ait créé les chevaux; sinon beaucoup de travaux pénibles, faits maintenant par ces animaux, devraient être exécutés par les hommes eux-mêmes. Je vous raconterai une belle histoire sur le cheval dans la leçon prochaine.

II

MÉTHODE DE LECTURE

PAR ÉMISSION DES SONS.

INTRODUCTION.

L'importance de la lecture est trop évidente pour que nous croyions nécessaire d'entrer dans une longue dissertation à ce sujet. Nous nous bornerons à faire ressortir en quelques mots son utilité immédiate ; et avant de passer au développement de la méthode, nous poserons quelques réflexions sur les avantages résultant de l'emploi de cette méthode ainsi que sur le moment où il convient de commencer cet enseignement.

La lecture est un des moyens les plus efficaces pour former l'intelligence. Dans les circonstances les plus ordinaires de la vie, faute de savoir lire on se trouve placé dans une position désavantageuse et exposé à de graves désagréments. De même que la conversation avec des hommes instruits favorise la culture de l'esprit, de même la lecture, véritable conversation avec des absents, exerce son influence salutaire sur l'intelligence. L'écriture et l'impression n'ont aucune valeur pour celui qui n'a pas appris à lire. Plus sont grands les avantages résultant de la connaissance de la lecture, plus on doit chercher à la propager. Dans ces derniers temps, beaucoup d'efforts ont été tentés dans ce but; bien des hommes versés dans l'enseignement ont avec un zèle louable recherché les moyens de faciliter l'étude de la lecture. Malheureusement un bien petit nombre d'instituteurs ont voulu profiter de ces améliorations ; beaucoup d'entre eux n'ont pas eu le courage de tenter quelques essais ; ils ont préféré s'en tenir à l'ancienne routine qui consiste à faire réciter chaque jour et

invariablement de la même manière une page imprimée. Il existe encore des écoles où cette récitation se fait aujourd'hui comme du temps de nos aïeux; où l'on considère la leçon de lecture comme une récréation, sans s'apercevoir combien ce procédé porte atteinte au développement intellectuel des générations naissantes.

Quant à la fixation du moment où doit commencer cet enseignement, les pédagogues les plus estimés ne sont nullement d'accord. Quelques-uns sont d'avis de n'initier les enfants à la lecture qu'après plusieurs mois d'école; et voici les motifs qu'ils font valoir :

a. L'enfant, à son entrée à l'école, n'est pas encore suffisamment exercé à parler et à penser pour pouvoir comprendre ce qu'il lit.

b. Par une lecture prématurée, l'enfant s'habitue trop facilement à lire machinalement et sans réfléchir.

c. Les éléments de la lecture sont, pour l'enfant de cinq à six ans, des choses trop abstraites, attendu que le premier exercice consiste nécessairement en syllabes ou en mots dont la signification n'est que l'accessoire.

d. L'enfant plus avancé en âge et dont l'intelligence se sera mieux développée apprendra plus rapidement à lire, attendu qu'il attachera à cette étude plus d'importance et qu'il y apportera plus de goût.

D'autres hommes éminents s'accordent, au contraire, à soutenir qu'il faut commencer les exercices de lecture immédiatement après l'entrée à l'école; ils se fondent sur les raisons suivantes :

a. La lecture est un des moyens les plus efficaces pour former et développer l'esprit de l'enfant; il faut donc employer ce moyen le plus tôt possible.

b. La lecture ne peut s'apprendre en excluant tout mécanisme, tout travail machinal, chose qui répugne plus ou moins à l'élève plus avancé.

c. Les parents se montrent mécontents si leurs enfants reviennent au logis au bout d'un certain temps sans être capables de lire plus ou moins bien, et l'instituteur s'exposerait à perdre leur confiance s'il ne mettait en œuvre les procédés propres à satisfaire leur exigence sur ce point.

Maintenant, que nous reste-t-il à faire et quelle opinion devons-nous adopter?

Nous nous déclarons d'abord d'une façon absolue contre l'opinion de ceux qui veulent faire entamer la lecture aux enfants de cinq ans, dès le premier jour de leur entrée à l'école; mais, d'un autre côté, nous ne nous rangeons pas du tout à l'avis de ceux qui réclament un délai trop prolongé. Nous adoptons un terme moyen entre ces deux opinions.

A notre avis, l'enfant, à l'âge de six à sept ans, possède la force physique et intellectuelle nécessaire pour recevoir avec fruit des leçons de lecture.

Du moment que l'éducation domestique n'est pas absolument négligée, l'intelligence de l'enfant, à son entrée à l'école, a déjà reçu un certain éveil. Rien d'ailleurs ne s'oppose à ce que d'autres exercices, spécialement destinés à former le jugement, marchent de pair avec l'enseignement de la lecture, lui prêtant et en recevant un mutuel appui.

On objecte que les premiers éléments de la lecture sont trop abstraits : ceci dépend entièrement de la manière d'enseigner. Un instituteur habile trouvera moyen d'éviter cet inconvénient et d'empêcher l'enfant de s'égarer dans les abstractions. Au surplus, nous le demandons : par quoi remplacer ces éléments abstraits, lorsqu'on voudra procéder plus tard à l'enseignement de la lecture? Nous voudrions aussi qu'on nous démontrât qu'un enfant de huit ans est toujours disposé à examiner la signification des mots. C'est bien à tort qu'on se créerait de pareilles idées. Aussi longtemps que l'enfant aura à lutter contre le mécanisme de la lecture, son premier soin sera de chercher à lier convenablement les sons pour en former une syllabe et ensuite des mots. A mesure que cette difficulté s'aplanira, l'élève bien dirigé portera son attention sur la signification des mots et sur les idées exprimées dans le passage qu'il lira.

Nous avons publié (1) une méthode de lecture qui a attiré

---

(1) *Livre élémentaire ou Première instruction* pour les enfants qui apprennent à lire et à écrire et qu'on veut exercer à penser et à parler d'une manière juste et correcte.

1re partie,	15 c.	}	Bruxelles, chez F. PARENT, éditeur.
2e »	20 c.	}	
3e »	20 c.	}	

l'attention des instituteurs, soit par la différence de ses procédés avec ceux dont on se sert dans le pays, soit par les succès qu'elle a obtenus. Nous croyons, à ce propos, devoir, dans l'intérêt de la jeunesse, mettre en regard la méthode par émission des sons et la méthode par épellation.

Pour prouver notre impartialité, nous ferons valoir toutes les raisons possibles en faveur de la méthode par épellation avant d'entreprendre la défense de l'autre procédé.

La méthode par épellation est la plus ancienne de toutes; on l'intitule aussi *nominale,* parce que, dans ce système, on désigne les lettres de l'alphabet par leur nom, au lieu de les indiquer par le son émis en les prononçant.

La base de ce procédé est par conséquent la dénomination des *lettres*. Ses plus chauds partisans, lui reconnaissant eux-mêmes quelque chose de peu naturel, de peu rationnel, ont senti le besoin d'y apporter diverses modifications pour en faciliter l'application.

Voici les principaux motifs que peuvent faire valoir en sa faveur ses défenseurs les plus dévoués :

1° Par l'épellation on obtient une plus grande exactitude dans la lecture.

2° L'application de la méthode par épellation est moins difficile que celle de la méthode par émission des sons; elle exige bien moins d'efforts de la part de l'instituteur.

3° L'enfant, après avoir appris à lire par la méthode de l'émission des sons, doit se familiariser avec l'épellation pour être à même d'écrire sous la dictée ou de procéder à d'autres exercices d'orthographe.

4° La méthode par épellation facilite bien plus l'orthographe usuelle que la méthode par émission des sons.

5° L'emploi de la méthode par épellation permet à l'instituteur de se faire seconder par un moniteur, tandis que l'emploi de la méthode par émission des sons exige l'action directe du maître.

6° La méthode par épellation fournit aux parents un moyen d'intervenir dans le travail de l'instituteur. La méthode par émission des sons ne présente pas cet avantage.

7° Les absences des élèves, les interruptions qu'elles occasionnent n'exercent pas une aussi fâcheuse influence sur les

progrès des élèves dans la méthode par épellation que dans celle par émission des sons.

A force de recherches, nous sommes donc parvenu à rassembler une assez longue série de raisons qui, au premier abord, semblent pouvoir soutenir un rude assaut. Cependant, pour peu qu'on les examine sans prévention et avec connaissance de cause, on reconnaîtra facilement que la plupart sont des sophismes, des illusions, des paralogismes dans toute la force du terme. Tout homme du métier le remarquera : plusieurs sont en contradiction manifeste avec les faits; d'autres sont très-faciles à réfuter, et ne résistent pas au plus simple examen. Par exemple, quel homme raisonnable oserait soutenir que la méthode par épellation favorise bien plus l'orthographe que la méthode par émission des sons ! Quiconque possède à fond cette dernière méthode y trouvera un guide, un conducteur certain pour l'orthographe; la décomposition des mots en facilite en effet singulièrement la représentation, qui est en résumé une partie essentielle de l'orthographe.

L'exacte prononciation d'un mot, par conséquent son émission pure et convenable à la lecture, est-elle en harmonie avec l'épellation de ce mot? En aucune façon ; la prononciation exacte d'un mot dépend de la *prononciation exacte des sons* qui constituent ce mot; or, cette prononciation n'a rien de commun avec la méthode par épellation.

Pourquoi dites-vous, messieurs les partisans de l'épellation, qu'elle est moins difficile que l'émission des sons? Quels sont vos arguments pour prouver l'exactitude de votre assertion ? Le plus mince observateur en fera la remarque : la nature procède d'une manière tout opposée à vos préceptes. Dans l'âge le plus tendre, l'enfant qui éprouve le besoin de parler émet de simples sons, ensuite des syllabes; et même lorsqu'il est parvenu à lier deux ou plusieurs sons pour en former un ensemble, jamais il ne les décompose avant de les réunir ; jamais il ne dit, par exemple, *emme-a* ou *me-a* pour *ma ;* mais bien *ma, m-a.* Père de plusieurs enfants, dont j'ai surveillé moi-même le développement, j'ai fait sur eux, à ce sujet, des expériences répétées et j'en ai recueilli d'utiles enseignements.

Du reste, nous n'hésitons pas à le reconnaître, l'instituteur

peut se mettre plus à l'aise en employant la méthode par épellation. Nous nous permettrons seulement de faire observer que si, pour une telle raison, on voulait s'opposer à une amélioration réelle, on ne pourrait mieux faire que de rétrograder d'un siècle; les instituteurs de cette époque ne trouvaient aucune difficulté à tenir leur école; leur méthode leur permettait de vaquer en même temps à un autre métier, ou de se livrer aux charmes d'une paisible méridienne pendant une leçon de lecture, sans que les progrès de leurs élèves en fussent entravés le moins du monde.

Quant à l'assistance du moniteur, il n'y aura pas de difficulté pour celui-ci à faire décomposer les mots en sons plutôt qu'en lettres; l'une et l'autre besogne exigent pour condition indispensable que le moniteur soit un *moniteur,* c'est-à-dire qu'il soit exercé. S'il ne sait pas bien épeler, il rendra par son intervention d'aussi mauvais services à l'école qu'il en rendrait en faisant décomposer les mots en sons, sans posséder le savoir convenable. Du reste, nous sommes loin de le contester, un jeune homme qui a appris à lire en épelant trouve quelque difficulté à adopter l'émission des sons; le contraire est également vrai.

Nous ne savons jusqu'à quel point les répétitions de lecture faites par les parents peuvent être désirables pour l'école et favorables à l'enfant. Quoi qu'il en soit, elles supposent chez les parents les connaissances nécessaires, sinon leur intervention pourrait être un obstacle contre lequel la plupart des instituteurs de la campagne viendraient se heurter. Si je fais un appel à mes souvenirs de jeunesse, je me fortifie dans cette opinion; et, je pense, je ne suis pas le seul dans ce cas. Une fréquentation régulière est une des conditions indispensables pour obtenir des succès d'une méthode, quelque bonne qu'elle soit. Une interruption plus ou moins longue ne se compensera pas plus facilement, grâce à la méthode par épellation, qu'à l'aide de la méthode par émission des sons.

Nous nous permettrons maintenant d'exposer brièvement les avantages résultant de notre méthode, et nous adressant à l'instituteur pratique, nous lui dirons : *Examinez, et fixez votre choix sur ce qui vaudra le mieux.*

a. Notre méthode par émission des sons est plus *naturelle,* c'est-à-dire qu'elle correspond mieux que toute autre à la na-

ture de l'enfant. Ce ne sont pas les noms des lettres, mais bien les sons qui nous servent de base. L'enfant reçoit par conséquent dans les sons ce qu'il lui faut pour la lecture. Aussi, en parlant, n'entend-on nullement les lettres, mais bien les sons.

b. Notre méthode, à la condition toutefois qu'elle soit bien appliquée, contribue d'une manière efficace à la préparation des organes de la parole. L'élève étant obligé de prononcer les différents sons clairement, purement et avec une articulation ferme et juste, doit à cet effet exercer les différents organes de la voix.

c. En suivant notre méthode, l'enfant travaille avec connaissance de cause; il peut se rendre compte de ce qu'il fait et de la raison pour laquelle il le fait. Elle provoque ainsi la réflexion, développe l'intelligence et obvie à un travail machinal. Notre méthode est donc plus instructive, plus propre au développement intellectuel.

d. L'exécution exacte de notre méthode facilite l'enseignement de la langue maternelle en général et de l'orthographe en particulier. — Les sons sont les éléments de la langue, c'est par eux que doit commencer l'enseignement de la langue. L'élève ayant appris parfaitement les sons dans la lecture élémentaire, possède les fondements nécessaires; il peut aborder l'étude de la grammaire. L'enfant, habitué dès son bas âge à décomposer les mots en sons et à représenter par écrit les signes correspondants, ne peut manquer de faire des progrès rapides dans l'orthographe. De plus, l'élève parviendra à écrire exactement, avec connaissance de cause, au lieu de le faire seulement par habitude ou par mémoire.

e. On ne peut disconvenir non plus que, par la méthode de l'émission des sons, on gagnera du temps. Sans vouloir attacher trop d'importance à cette considération, nous reconnaissons la nécessité de chercher, jusqu'à un certain point, le chemin le plus court pour arriver au but : les exigences qui s'en vont croissant à l'égard des écoles primaires, l'extension que l'on donne chaque jour aux différentes branches de l'enseignement primaire, nous en font un devoir.

f. Cette méthode est entièrement conforme aux principes didactiques qui demandent que l'on passe du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du simple au compliqué.

g. La méthode par émission des sons simplifie évidemment l'enseignement de la calligraphie, attendu que l'écriture en est une partie essentielle et que les lettres sont expliquées minutieusement.

h. L'enseignement en général acquiert par l'emploi de cette méthode un charme tout particulier pour les enfants, et la transition d'un degré de l'enseignement à l'autre se fait facilement et sans interruption.

i. Elle occupe en même temps l'ouïe, la parole, la vue et la main, et elle éloigne par cette activité simultanée tout ennui chez les enfants; elle excite en eux l'attachement à l'école et au maître, et fournit à ce dernier d'excellents moyens d'occuper les enfants d'une manière utile soit à l'école, soit à la maison paternelle.

Avant de passer à l'exposition de la méthode par émission des sons, nous nous adressons derechef à l'instituteur, en lui disant : Essayez, et fixez votre choix sur ce qui vaudra le mieux.

CHAPITRE PREMIER.

EXERCICES DE LECTURE PROPREMENT DITE.

§ Ier. — *Préliminaires.*

Préparation des organes de la parole. Exercices pour lier les sons afin d'en faire des syllabes, et pour décomposer les syllabes en sons constituants.

Afin de préparer les enfants aux exercices ultérieurs en les habituant à prononcer exactement les voyelles et les consonnes, l'instituteur s'occupera le plus souvent possible des élèves nouveaux venus. Il émettra devant eux des sons qu'il leur fera reproduire aussitôt. Il veillera soigneusement, dès le principe, à ce qu'ils prononcent avec pureté, justesse et netteté; à ce qu'ils prennent un maintien convenable et évitent toute contraction grimaçante. Il est presque inutile de le dire : ces points doivent

fixer l'attention spéciale de l'instituteur, non-seulement lors des exercices de lecture, mais aussi pendant ceux d'intuition, de mémoire, etc., qui alterneront avec les premiers.

Plus d'un instituteur verra peut-être de grandes difficultés dans l'application de nos procédés pour la formation des sons, procédés qui servent de base à la méthode entière. Il n'en est rien cependant : une exposition, que nous tâcherons de rendre claire et concise, montrera combien cette méthode est facile, et combien elle est propre à prévenir une prononciation défectueuse; on y remarquera surtout que toujours le signe écrit et le son marchent de pair et se lient au point de ne pouvoir être disjoints.

La prononciation exacte d'un mot exige en premier lieu la prononciation exacte de chacun des sons qui le composent, ou (si l'on se représente le mot écrit ou imprimé) de chacune des lettres qui servent à le former. Il serait trop long et même hors de propos de rechercher ici l'origine des sons de la langue. Nous nous contenterons de les classer d'une manière rationnelle, en nous occupant de la formation de chacun d'eux en particulier, et en fixant pour chaque son le signe qui le représente, afin d'éviter qu'on ne les confonde entre eux. Nous nous bornerons aux généralités; nous éviterons ainsi à la fois des distinctions trop subtiles et des recherches trop profondes sur chaque son en particulier.

§ II. — *Voyelles simples.*

Nous entendons par voyelles simples, celles dans lesquelles l'organe auditif ne distingue qu'un son, et dont la représentation écrite se fait par un seul signe.

Les voyelles simples sont : *a, e, i, o, u;* des différences d'accents, que nous indiquerons, apportent quelque modification dans la prononciation de ces voyelles.

1. La voyelle *a* est le plus sonore, le plus musical et le plus parfait des sons de la voix ; il est en même temps celui que l'on produit le plus facilement. Il naît d'une émission simple de la voix ; la langue reste en repos ; l'ouverture de la bouche est de largeur moyenne, les lèvres sont tout ouvertes. Exemples : *Ami, mA, Adieu.*

2. La voyelle *e* se présente en français sous quatre formes différentes :

L'*é* (avec un accent *aigu*) est, comme la voyelle *a*, un son clair, sonore, quoique moins agréable. C'est le son le plus pur de la famille des *e*. La production de ce son diffère de celle de l'*a* ; elle exige que l'ouverture de la bouche soit élargie, et que les dents soient plus rapprochées ; la partie supérieure de la langue fait un mouvement vers le haut, tandis que la pointe touche aux dents inférieures. Exemples : *Émis, salÉ.*

L'*è* (avec un accent *grave*) et l'*ê* (avec un accent *circonflexe*), sons graves et larges, où l'on aperçoit une tendance vers l'*a*. Exemples : *dÈs, procÈs, fÊte, tÊte.*

L'*e* (sans accent), vulgairement nommé *e muet*, est un son presque imperceptible, bref et sourd, qui se rapproche du son de l'*eu* très-court. La production de ce son demande une conformation de la bouche intermédiaire entre celle qu'exige la production des sons *o* et *é*. Exemples : *lE, mE.*

3. La voyelle *i* est le plus aigu, le plus maigre de tous les sons. On le produit comme l'*é*, en élargissant la bouche et en élevant encore davantage la langue. Exemples : *mIre, Image.*

4. La voyelle *o* est, après l'*a*, la plus pleine et la plus sonore ; on la prononce avec la langue abaissée et la bouche arrondie. Exemples : *ode, oser, mode.*

5. La voyelle *u* est un son intermédiaire entre l'*ou* et l'*i*. Exemples : *Usage, mUsique.*

§ III. — *Voyelles composées.*

Il y a deux sortes de voyelles composées : celles qui ne sont composées que pour la vue, et celles qui le sont en même temps pour l'ouïe ; ces dernières seules méritent le nom de *diphthongues*.

a. Voyelles composées ne présentant à l'oreille qu'un son simple.

Ai et *ei* se prononcent comme *é*. Exemples : *mAI, AIder, SEIne, halEIne.*

Au se prononce comme *o*. Exemples : *AUteur, fAUtif.*

Ou est un des sons les plus sourds de la voix ; sa tendance vers le *v*, l'*f* et le *w* se manifeste par la facilité avec laquelle

on le lie avec ces derniers sons. On le produit en rendant le creux de la bouche le plus grand possible, en retirant un peu la langue qui doit s'abaisser, et en avançant les lèvres tout en leur donnant la plus petite ouverture possible. Ce son, ainsi que les suivants, *a, o, é, i,* sont, à notre avis, les plus simples, les plus faciles à émettre, ceux que la nature produit le plus souvent; nous les regardons comme des sons *fondamentaux.*

b. Voyelles composées de deux ou trois voyelles simples, dont chacune se prononce plus ou moins distinctement, mais tellement vite que les différents sons se produisent par une seule émission de voix et ne constituent qu'une syllabe. Ces voyelles sont :

Ie. — L'*i* se prononce très-rapidement, et l'*e,* qui est la base du son, est l'équivalent de l'*é.* Exemples : *acier, cavalier.* Dans d'autres cas, au contraire, l'*i* forme la base du son, et l'*e* ne se fait entendre que très-peu. Exemples : *calomnie, chimie, charpie.*

Iè. — Comme dans la voyelle précédente, l'*i* se prononce rapidement, et l'*è* conserve sa prononciation primitive. Exemples : *fière, frontière, bière.*

Oè et *oi* se prononcent à peu près comme *oa,* mais par une seule émission de voix. Exemples : *poêle, oiseau, voile.*

Ui. — L'*u* est très-bref et, à cause de son analogie avec l'i, il se lie si facilement avec celui-ci, que les deux lettres produisent, pour ainsi dire, un son unique. Exemples : *nuit, fuir.*

Oui. — L'*ou* est bref; la voix porte surtout sur l'*i.* Exemples: *fouine, oui.*

§ IV. — *Consonnes.*

Comme les voyelles, les consonnes sont *simples* ou *composées.* La composition consiste dans la liaison de deux consonnes, de manière à ne former qu'un seul son.

Parmi les consonnes, les unes se lient si intimement à la voyelle qui les suit dans un mot, que sans cette voyelle on les entend à peine; ce sont les consonnes *muettes.*

Les autres forment par elles-mêmes un son faible, qu'on peut soutenir pendant quelque temps; nous les nommerons pour cette raison *demi-voyelles.*

Ces dernières se divisent elles-mêmes en consonnes *liquides*, qui, outre qu'elles se prononcent facilement, se lient sans peine entre elles et aux voyelles, et en consonnes *demi-liquides*, qui ne possèdent pas au même degré ces qualités.

Enfin les consonnes en général se distinguent encore en consonnes *fortes* et consonnes *faibles*. La production des premières réclame une émission de voix plus forte que celle des secondes.

1. — *Consonnes muettes.*

Pour prononcer les consonnes muettes, on arrête l'air chassé de la poitrine par l'acte de la respiration, en un endroit donné des organes de la parole, de manière que cet air ne puisse s'échapper ni par la bouche, ni par le nez, et on l'émet ensuite avec plus ou moins de force. Exemples : D*on*, C*our*, T*erre*, P*ar*, G*arde*.

Les consonnes muettes sont les suivantes :

B, p. — L'une et l'autre sont le résultat de l'émission de l'air, qu'on a d'abord empêché de sortir de la bouche en fermant les lèvres. Elles ne diffèrent que dans le plus ou moins de force employée à chasser l'air de la bouche ; la première est la consonne faible, la seconde la consonne forte. Exemples : B*anc*, *a*B*ord*, P*ère*, *o*P*éra*.

D, t. — Pour prononcer ces consonnes, on appuie fortement le bout de là langue contre les dents supérieures ; on laisse ensuite s'échapper l'air, en même temps que l'on retire la langue. Exemples : (consonne faible) D*onné*, D*oit* ; (consonne forte) T*erre*, *ô*T*é*.

G, k, c. — (Quoique rigoureusement le *k* n'appartienne pas à l'alphabet français, nous croyons devoir le donner en même temps que le *c*, qui, suivi de *a, o, u*, se prononce de la même manière.) Pour produire ces sons, on applique la partie postérieure de la langue contre le palais, et on livre ensuite passage à l'air. L'émission faible donne naissance au *g* (devant les voyelles *a, o, u*). Exemples : G*arde*, G*obelet*, G*omme*-G*utte* ; l'émission forte produit le *k* ou *c* (devant les mêmes voyelles). Exemples : C*améléon*, *mo*K*a*, C*olonel*, C*ulotte*.

2. — *Consonnes liquides.*

L. — On élève la langue ; on en retourne la pointe, que l'on appuie ainsi retournée contre les dents incisives supérieures, et on laisse s'échapper l'air par les coins de la bouche. Exemples : *Labeur, Louange, voleur.*

M. — Les lèvres restent fermées, la langue est en repos, et on laisse sortir l'air par le nez. Exemples : *Mais, aimé.*

N. — Les lèvres sont ouvertes, les dents entr'ouvertes ; l'air sort par le nez. Exemples : *Nommé, aîné.*

R. — Cette consonne est celle que les enfants prononcent avec le plus de difficulté ; il est même des personnes qui ne parviennent jamais à la bien prononcer. Pour produire ce son, il faut élargir la bouche, desserrer les dents, élever vers le devant du palais la partie moyenne de la langue, forcer ensuite l'air à s'échapper par-dessus la langue, de manière à imprimer à cet organe, dans son passage, un mouvement de vibration qu'on soutient à volonté. Exemples : *Raser, orner, rare.*

3. — *Consonnes demi-liquides.*

J, g (devant les voyelles *e* et *i*), *ch.* — Les deux premières sont faibles, la dernière est forte. Pour les prononcer, on contracte un peu la bouche, on serre les dents, et l'on applique la partie postérieure de la langue contre le milieu du palais. Exemples : *Jeter, jaser, Gentil, Gilet, char, acheter.*

V, f, ph. — On appuie la lèvre inférieure contre les dents supérieures, et on laisse s'échapper l'air sans lui faire produire un son bien marqué. L'émission faible donne naissance au *v*, l'émission forte à l'*f*, ou *ph*. Exemples : *votre, avoir, Folie, enfant, Phare, Philippe.*

S, c, z (le *c* sans cédille devant les voyelles *e* et *i*). — La langue et les dents contribuent plus spécialement à la production de ces sons. On élargit la bouche, on tient les dents serrées, on pose légèrement la pointe de la langue contre les dents inférieures, et l'on chasse l'air avec plus ou moins de force. L'émission forte produit le *ç* et l'*s* placée au commencement des mots, ou précé-

dée d'une consonne dans le corps des mots. Exemples : *façon, cité, céleste, façade, si, sortir, verser, danser.* L'émission faible produit le *z* ou l'*s* précédée et suivie d'une voyelle. Exemples : *zèle, zéphyr, azur, faiseur, boiserie, niaiserie.*

H (aspirée). — Pour prononcer cette consonne, on commence par aspirer une certaine quantité d'air, qu'on expulse ensuite avec force par une compression particulière des organes de la respiration. Exemples : H*éros,* H*ibou,* H*ollande.*

Nous terminons ici l'exposition que nous avions à faire du mode de formation des différents sons à l'aide des organes de la parole. Nous ajoutons, comme règle fondamentale, qu'*il faut toujours désigner chaque lettre isolée par le son qui lui est propre, lorsqu'elle est réunie à une ou plusieurs autres lettres dans une syllabe ou dans un mot.*

CHAPITRE II.

DÉCOMPOSITION D'UN TOUT EN SES CONSTITUANTS ET LIAISON DE PLUSIEURS SONS ENTRE EUX.

Lorsque les enfants seront en état de prononcer chaque son pris isolément, on les exercera à décomposer un *tout* en ses sons constituants, et ensuite à lier plusieurs sons entre eux, de manière à en former un tout.

Nous donnerons une idée de la manière de procéder à ces exercices. Prenons pour exemple les sons *i* et *n*. L'instituteur prononcera le premier l'*i*, le fera répéter par chaque enfant en particulier et ensuite par tous à la fois. Il fera de même pour l'*n*; après cela, il prononcera les deux sons sans interruption, tantôt rapidement, tantôt lentement, de façon qu'à sa demande les élèves sachent indiquer lequel des deux sons ils ont entendu le premier ou le dernier. L'instituteur continuera en ces termes : Prononcez *n* quand je baisse la main, et *i* quand je la lève; intervertissez l'ordre : prononcez *i* quand je montre le pouce, et *n* quand je montre l'index. (Montrant le pouce.) Prononcez *i*, soutenez le son jusqu'à ce que je montre

l'index, et joignez-y alors *n : i.......n*. Les enfants diront de cette manière *in,* ou, en changeant l'ordre des sons, *ni.* L'instituteur fera encore quelques questions conçues à peu près en ces termes :

Combien de sons entendiez-vous lorsque je disais *in?*

Quel son entendiez-vous le premier?

Lequel ensuite?

Quand je montrais le pouce, quel son entendiez-vous?

Qu'entendiez-vous lorsque je montrais l'index?

Comment se prononce le premier son?

Comment se prononce le second?

A cet exercice succédera celui que nous avons indiqué plus haut : plus propre que le premier à attirer l'attention des enfants, il a surtout pour but de les préparer au mécanisme de la lecture; il consiste, comme nous l'avons dit, à réunir deux ou plusieurs sons, pour en former une syllabe ou un mot. A cet effet, l'instituteur procédera comme suit :

Avec *i* et *n* on peut faire *i.....n* ou *in.*

Que peut-on faire avec *a-n?* avec *u-m?* avec *l-o?* etc.

Les enfants devront être amenés à répondre : Avec *i* et *n* on fait *in;* avec *l* et *o* on fait *lo,* etc.

Cette liaison de deux sons présentera dans le principe quelque difficulté aux enfants; la synthèse leur est moins facile que l'analyse. Aussi l'instituteur devra-t-il répondre lui-même aux premières questions qu'il adressera sur ce sujet. Qu'il se garde surtout de se rebuter trop promptement, il ne doit pas perdre de vue que ses élèves auront déjà fait un grand pas, quand ils seront parvenus à lier des sons.

CHAPITRE III.

EXERCICES PRÉPARATOIRES POUR FORMER LA MAIN ET L'ŒIL.

En même temps que l'on parcourra oralement et de la manière indiquée toutes les combinaisons de deux sons, on commencera les exercices préparatoires tendant à former la main et l'œil.

Il sera d'abord question du tracé des lignes. Les enfants apprendront à connaître la ligne grosse, la ligne fine, la ligne droite, la ligne brisée, la ligne courbe, les lignes perpendiculaires, les obliques, les parallèles; ils distingueront la ligne supérieure, la ligne inférieure, la ligne de droite, celle de gauche; le tout aussi bien que le permettront les circonstances.

A cette étude des lignes se rattachera, en premier lieu, la connaissance des quatre lignes nécessaires pour l'écriture et dont voici la disposition. On appellera l'attention des enfants sur le rapport des distances qui séparent ces quatre lignes parallèles. Il sera bon de donner à celles-ci des noms qui rappellent leur position, pour faciliter par la suite, lors de la formation des lettres, les demandes et les réponses, et dispenser le maître de les indiquer au tableau chaque fois qu'il en parlera dans les exercices ultérieurs. Les dénominations suivantes pourront être adoptées :

——————— Ligne extrême d'en haut.
——————— Ligne moyenne d'en haut.
——————— Ligne moyenne d'en bas.
——————— Ligne extrême d'en bas.

Une portée dans le genre de celle-là devra être tracée avec un instrument pointu sur les ardoises dont se servent les enfants.

CHAPITRE IV.

EXERCICES D'ÉCRITURE.

Le but principal de ces exercices est de faire comprendre d'une manière précise aux enfants les formes des lettres, pour qu'ils les distinguent parfaitement, qu'ils sachent se rendre compte de leur différence et qu'ils parviennent à les imiter le plus exactement possible. Dans ce but, l'instituteur devra diriger leur attention sur chaque partie d'une lettre et sur sa liaison

avec les autres parties ; il leur fera souvent comparer les lettres entre elles, en leur signalant ce qu'elles ont de commun et ce qui les caractérise.

On suivra exactement la marche progressive observée dans le livre, en commençant par la formation de la lettre *i*.

L'instituteur fera répéter les noms des quatre lignes auxiliaires dont il a été parlé précédemment, et il procédera de la manière indiquée dans les leçons pratiques qui se trouvent à la suite de cette méthode.

La pose droite du corps, la manière de tenir le crayon et l'ardoise, etc., sont autant de points de la plus haute importance, et auxquels l'instituteur veillera avec soin dès le commencement ; au bout d'un certain temps, les observations à ce sujet seraient peut-être tardives? il est d'ailleurs plus facile de ne pas commettre de fautes, que d'éviter celles dont on a déjà contracté l'habitude. Pour ce qui concerne le maintien du corps pendant l'écriture, nous indiquerons quelques points sur lesquels nous appelons toute l'attention de l'instituteur. Les pieds doivent garder leur position naturelle et ne doivent pas être posés l'un sur l'autre; la poitrine avance un peu ; la tête est droite et à une distance convenable de la table ; le bras droit est dirigé vers le côté gauche ; la main gauche va dans la direction opposée. La main droite conduit le crayon, qui doit longer l'index contre lequel il est légèrement appuyé ; le pouce presse le côté gauche du crayon ; le majeur est vis-à-vis du pouce, du côté opposé ; l'index repose légèrement sur le crayon et dirige le mouvement de celui-ci. L'annulaire est un peu recourbé dans l'intérieur de la main et repose par son extrémité sur l'auriculaire qui sert d'appui à toute la main. Les petits enfants contractent aisément l'habitude de plier le majeur dans l'intérieur de la main; cela rend par la suite l'écriture très-difficile, et on les en déshabitue avec beaucoup de peine. Il faut donc que l'instituteur y veille de bonne heure.

Nous nous permettrons encore de recommander aux instituteurs de ne rien précipiter ; ce serait une grande erreur de croire qu'il est aussi facile à l'enfant de saisir d'un trait la lettre tout entière, que de se familiariser successivement avec les diverses parties dont elle se compose. Les choses qu'il apprend à connaître

dans leurs parties, qu'il voit en quelque sorte naître sous ses yeux, s'impriment aisément dans son esprit; il sait mieux se les approprier; la reproduction lui en est plus facile. L'enseignement acquiert par là plus de vie, l'intérêt des élèves est plus vivement excité, et l'on se procure en même temps l'occasion de les exercer à bien s'exprimer et à examiner attentivement les objets.

Il est sans doute inutile de le faire remarquer, l'instituteur doit savoir lui-même écrire convenablement; il doit être en état de décomposer les lettres, d'en nommer les diverses parties et d'indiquer les proportions de chacune d'elles par rapport à l'ensemble; il ne manque pas de bons modèles d'écriture où ces détails sont exposés.

CHAPITRE V.

EXERCICES SIMULTANÉS D'ÉCRITURE ET DE LECTURE.

§ Ier. — *Lettres fondamentales.*

1. — *Syllabes avec des voyelles simples et des consonnes soutenues.*

Dès que les enfants seront parvenus à écrire un *i* et un *u*, on commencera par le n° 1, chapitre Ier, première section, de l'ouvrage intitulé : *Livre élémentaire ou Première instruction*, n° 1, et on leur dictera clairement et lentement *i.....n*. A un signal donné par le maître, les enfants prononceront tous ensemble *in*. Suivra alors une décomposition de *in* en ses sons constituants, comme cela s'est fait dans les *exercices préparatoires*. (*Voir* le cinquième exercice de la leçon pratique, plus loin.)

On procède ensuite aux autres exercices d'écriture et de lecture :

2. Avec la lettre *u* et la consonne précédente, l'*n*.
3. Avec la lettre *m* et une des voyelles précédentes, *i* ou *u*.

4. Avec les lettres *e, é, è, ê,* et une des consonnes précédentes (explication des accents).

5. Avec les lettres *o, ô,* et une des consonnes précédentes (explication de l'accent).

6. Avec la lettre *â* et une des consonnes précédentes (explication de l'accent).

7.	Avec la lettre	*l*	et une des voyelles	précédentes.
8.	»	*r*	»	»
9.	»	*s*	»	»
10.	»	*v*	»	»
11.	»	*j*	»	»
12.	»	*g*	»	»
13.	Avec les lettres	*ch*	»	»
14.	Avec la lettre	*f*	»	»
15.	»	*c* (avant *e, i*).		»
16.	»	*ç* et une des voyelles précédentes.		
17.	»	*z*	»	»
18.	»	*h* (aspirée)	»	»
19.	»	*x*	»	»
20.	»	*w*	»	»
21.	»	*y*	»	»

Tous ces exercices devront être traités de la même manière; l'instituteur, après avoir expliqué la *composition* d'une nouvelle lettre, de telle sorte que les élèves en connaissent parfaitement toutes les parties, la leur fait écrire sur l'ardoise. Il dicte ensuite des syllabes et des mots, en se conformant à l'ordre suivi dans le livre qui se trouve entre les mains des enfants. Ceux-ci les répètent tantôt individuellement, tantôt simultanément, et les décomposent ensuite dans leurs sons constituants. Cette décomposition se fait d'abord lentement; les enfants soutiennent le premier son du mot aussi longtemps que l'instituteur leur montre le pouce; ils ne passent au second que lorsqu'il soulève l'index, et ainsi de suite jusqu'au dernier son.

L'instituteur prononce, par exemple, la syllabe *ma*. Au signal donné par le maître, les enfants répètent tous ensemble et à haute voix : *ma*. Ils décomposent ensuite ce mot en prononçant lentement et sans interruption *m...a*. Le maître ajoute : Décomposez

maintenant le mot *ma* en vous arrêtant après chaque son : *m* (pause), *a* (pause).

Si l'instituteur veut se convaincre que les élèves comprennent bien, il leur adresse quelques questions dans le genre de celles-ci :

Combien de sons avez-vous entendus dans le mot *ma?*

Combien de lettres faut-il employer pour écrire le mot *ma?*

Quelle est la dernière de ces deux lettres?

Quelle est celle qui se trouve avant *a?*

Quelle lettre vient après *a?*

Il pourra ajouter :

Que signifie le mot *ma?*

Le maître dit ensuite : Écrivez le mot *ma,* en le prononçant, c'est-à-dire en soutenant chaque son, jusqu'à ce que vous ayez terminé la lettre qui le représente.

Les enfants écrivent le mot *ma* et prononcent chaque son à voix basse. L'instituteur veille à ce que cela s'exécute avec précision. Ce travail terminé, il fait disposer les ardoises de manière à les voir toutes de sa place.

Après que les élèves auront écrit le mot, il sera bon que l'instituteur l'écrive à son tour sur la planche noire ; au fur et à mesure qu'il formera les lettres au tableau, les enfants devront émettre les sons correspondants, et ils les soutiendront jusqu'au moment où le maître commencera à tracer la première ligne de la lettre suivante.

A la fin de chaque leçon, on fera lire par un élève , ensuite par un autre, enfin par tous à la fois, ce qui aura été écrit pendant la leçon (1).

La liaison des voyelles avec les consonnes muettes présente une nouvelle difficulté, en ce qu'une liaison immédiate n'est pas possible lorsqu'on les prononce lentement. On devra donc ici exercer les enfants à lier rapidement la consonne à la voyelle qui suit, en faisant passer aussitôt le son de la première sur la

---

(1) Pour favoriser davantage la lecture mécanique, il faut avoir soin de faire lire aux enfants, dans chaque leçon donnée sur cette matière, les exercices de lecture en caractères d'impression, qui se trouvent en regard des exemples d'écriture. Il faut donc, en suivant notre méthode, que chaque enfant ait entre les mains le livre intitulé : *Première Instruction*, etc. (Bruxelles, Parent, éditeur.)

seconde. L'instituteur devra donner les explications nécessaires touchant la différence de la prononciation des lettres *c* et *g*, suivant qu'elles précèdent les voyelles *e* et *i*, ou qu'elles sont suivies des voyelles *a*, *o*, *u*. On fera sentir cette différence par une prononciation nette et bien accentuée; sans cette précaution, les enfants ne répondraient jamais avec assurance et contracteraient facilement une prononciation vicieuse.

2. — *Syllabes avec des voyelles simples et des consonnes non soutenues.*

Exercices d'écriture et de lecture avec les consonnes :

1. *C* (comme *k*) et une des voyelles précédentes.

2. *K*	»	»
3. *Qu* (comme *k*)	»	»
4. *G* (dur)	»	»
5. *D*	»	»
6. *T*	»	»
7. *B*	»	»
8. *P*	»	»

§ II. — *Voyelles composées.*

Les voyelles composées seront traitées ainsi qu'il a déjà été dit précédemment; on les prononce comme un son unique.

Exercices d'écriture et de lecture des syllabes :

1. Avec la voyelle *ai* et une des consonnes précédentes.

2.	»	*ei*	»	»
3.	»	*eu*	»	»
4.	»	*œu*	»	»
5.	»	*au*	»	»
6.	»	*eau*	»	»
7.	»	*an*	»	»
8.	»	*en*	»	»
9.	»	*am*	»	»
10.	»	*in*	»	»
11.	»	*im*	»	»
12.	»	*ym*	»	»

13.	Avec la voyelle	*yn*	et une des consonnes	précédentes.
14.	»	*ein*	»	»
15.	»	*ain*	»	»
16.	»	*aim*	»	»
17.	»	*om*	»	»
18.	»	*on*	»	»
19.	»	*oi*	»	»
20.	»	*oin*	»	»

CHAPITRE VI.

EXERCICES D'ÉCRITURE ET DE LECTURE A L'AIDE DE MOTS QUI ONT UNE SIGNIFICATION.

Quand l'élève sera parvenu à lier des sons pour en former des mots qui ont une signification, on pourra commencer l'exercice qui a pour but la décomposition des mots en syllabes. On fait entendre légèrement l'*e* muet final ; sans cela, on se verrait obligé d'omettre un trop grand nombre de mots qui sont parfaitement à la portée des enfants.

On commence par les mots dans lesquels toutes les lettres se prononcent, et l'on procède dans l'ordre suivant :

1° *Liaisons de deux sons.*

a. *La consonne est après la voyelle.* — Par exemple : *or, an, un, air, as,* etc.

b. *La voyelle est après la consonne.* — Par exemple : *la, me, feu, loi,* etc.

2° *Liaisons de trois sons.*

a. *Une consonne entre deux voyelles.* — Par exemple : *a-mi, é-pi, â-ne, é-cu,* etc.

b. *Une voyelle entre deux consonnes.* — Par exemple : *pur, roc, sol, mer,* etc.

3° *Liaisons de quatre sons.*

a. *Une consonne au commencement et une dans le corps du mot.* — Par exemple : *pa-pa, dî-né, bê-te, mo-de.*

b. *Deux consonnes à la fin.* — Par exemple : *turc, mars, porc.*

4° *Liaisons de cinq sons.*

a. *Une consonne au commencement du mot* (deux syllabes). — Par exemple : *ca-nif, che-val, fi-nir, etc.*

b. *Une voyelle au commencement du mot* (trois syllabes). — Par exemple : *a-bo-li, u-ni-té, é-lè-ve, o-va-le,* etc.

5° *Liaisons de six sons* (trois syllabes).

a. *Une voyelle au commencement.* — Par exemple : *al-cô-ve, ar-ca-de, oc-ta-ve,* etc.

b. *Une consonne au commencement.* — Par exemple : *ma-la-de, mo-dè-le, ca-na-pé,* etc.

6° *Liaisons de sept sons* (quatre syllabes).

a) *Une voyelle au commencement.* — Par exemple : *u-ti-li-té, a-na-ly-se, é-ga-li-té,* etc.

b) *Une consonne au commencement.* — Par exemple : *pé-ri-o-de, cu-ri-eu-se, ma-ri-a-ge,* etc.

Quoique nous donnions plus loin quelques exercices pratiques de la méthode par émission des sons, nous croyons utile d'indiquer ici le mode de procéder avec les mots compris dans ce chapitre. Choisissons à cet effet le mot *ami.*

L'instituteur (après avoir prononcé clairement le mot *ami*). — Répétez tous ensemble (toujours sur un signal donné) le mot *ami.* .

Les enfants disent ensemble, à haute voix : *Ami.*

L'instituteur. — Décomposez le mot *ami* en soutenant les sons.

Les enfants soutiennent le son *a* aussi longtemps que l'instituteur montre le pouce, et passent à la prononciation du son *m* aussitôt que l'instituteur montre l'index, etc.

Les enfants. — *A* — *m* — *i.*

L'instituteur. — Séparez les sons.

Les enfants. — *A* (pause), *m* (pause), *i.*

L'instituteur. — Combien de sons avez-vous entendus lorsque vous avez prononcé le mot *ami?*

Les enfants. — Lorsque nous avons prononcé le mot *ami,* nous avons entendu trois sons.

L'instituteur. — Quel est le premier ?
Le deuxième ?
Le troisième ?
Combien faut-il donc de lettres pour écrire le mot *ami ?*
Les enfants. — Pour écrire le mot *ami*, il faut trois lettres.
L'instituteur. — Quelle est la première ?
La dernière ?
La deuxième ?
Celle qui précède *i ?*
Celle qui vient après *a ?*
Celle qui est entre *a* et *i ?*
Que signifie le mot *ami ?*
Qui de vous a un ami?
Pierre, quel est votre ami ?
Pourquoi dites-vous que Charles est votre ami ?
L'instituteur dira ensuite :
Écrivez le mot *ami*, en le prononçant, c'est-à-dire en soutenant les sons, etc.

CHAPITRE VII.

LES CONSONNES COMPOSÉES.

Avant de s'exercer sur les consonnes composées, il faut se livrer à un exercice préliminaire. L'instituteur prononce toutes les combinaisons possibles et usitées ; il les fait écrire ensuite en demandant de les émettre comme un seul son. — Exemple : *blu, bl-u, pro, pr-o, blouse, bl-ouse*, etc.

Exercices d'écriture et de lecture :

a. Au commencement des mots.

1.	Avec la consonne	*bl.*	— Par exemple :	*blâ-me.*
2.	»	*pl.*	»	*plai-sir.*
3.	»	*gl.*	»	*glo-be.*
4.	»	*cl.*	»	*clo-che.*
5.	»	*fl.*	»	*flo-rin.*
6.	»	*br.*	»	*bri-se.*

7.	Avec la consonne	*pr.*	— Par exemple :	*pro-to-co-le.*
8.	»	*gr.*	»	*gre-na-de.*
9.	»	*cr.*	»	*crâ-ne.*
10.	»	*dr.*	»	*dra-me.*
11.	»	*tr.*	»	*tré-sor.*
12.	»	*vr.*	»	*vrai.*
13.	»	*fr.*	»	*frère.*
14.	»	*pn.*	»	*pneu-ma-ti-que.*
15.	»	*st.*	»	*sto-re.*
16.	»	*sph.*	»	*sphè-re.*
17.	»	*sp.*	»	*spi-ral.*
18.	»	*sch.*	»	*schis-me.*
19.	»	*sv.*	»	*svel-te.*
20.	»	*sc.*	»	*sci-eur.*
21.	»	*gn.*	»	*gno-me.*
22.	»	*sm.*	»	*smalt.*
23.	»	*ps.*	»	*psau-me*
24.	»	*mn.*	»	*mné-mo-ni-que.*
25.	»	*scr.*	»	*scro-fu-leu-se.*
26.	»	*str.*	»	*stro-phe.*
27.	»	*spl.*	»	*splen-deur.*

b. Dans le corps des mots. — Par exemple : *é-blou-ir, ou-vra-ge, re-clu-se.*

c. A la fin des mots. — Par exemple : *sa-bre, ta-ble, re-gis-tre.*

d. Deux consonnes équisonnantes dans le mot, et dont une seule se fait entendre. — Par exemple : *nap-pe, af-fa-mé, mas-se, fil-le.*

e. Deux consonnes équisonnantes dans le mot, et qui se prononcent toutes deux. — Par exemple : *im-mor-tel, in-no-vé, ir-ri-ta-ble.*

Lorsque les enfants seront en état d'écrire correctement des mots dictés, l'instituteur leur fera *trouver,* par des questions habilement posées, le mot qu'il désire leur faire écrire. Ils devront ainsi écrire un mot qu'ils auront eux-mêmes énoncé ; ce sera une nouvelle difficulté : c'est tout autre chose en effet d'écrire un mot prononcé d'abord bien distinctement par l'instituteur, ou bien d'écrire un mot qu'ils se sont dicté à eux-mêmes.

CHAPITRE VIII.

MOTS DANS LESQUELS UNE OU PLUSIEURS LETTRES FINALES NE SE PRONONCENT PAS.

Au point où nous sommes arrivés, les enfants doivent être en état de lire et d'écrire sans difficulté les mots dont *toutes les lettres se prononcent*. Il s'en faut encore de beaucoup, on le voit, qu'ils sachent couramment lire et écrire un mot pris au hasard. Disons comment on devra procéder pour les mots qui forment exception.

L'instituteur fera préalablement observer qu'un très-grand nombre de mots de la langue française s'écrivent autrement qu'ils ne se lisent. Nous remarquons d'abord les mots terminés par une ou plusieurs lettres qui ne se prononcent pas. « Dans la leçon de ce jour, dira le maître à ses élèves, nous allons apprendre à connaître tous les mots, ou du moins une grande partie des mots qui, dans l'écriture, sont terminés par une *s* que l'on ne prononce pas. » L'instituteur devra recourir à des exercices particuliers pour les leur imprimer dans la mémoire. Ainsi, par exemple, il lira, en suivant l'ordre du livre, un certain nombre de mots qui finissent par une *s* muette ; il les écrira ensuite sur la planche noire, et les fera lire plusieurs fois aux élèves ; ceux-ci les copieront sur leur ardoise.

Voici un autre exercice, que nous recommandons spécialement, et que nous regardons comme excellent pour faire apprendre des mots par cœur. L'instituteur supprime successivement la première, la seconde, etc., lettre des mots qu'il a écrits au tableau ; chaque fois, les élèves lisent le mot entier, en rétablissant la lettre ou les lettres qui manquent, et ils le copient ensuite sur leur ardoise.

L'instituteur fera bien aussi de donner aux enfants une explication convenable de la signification des mots inscrits au tableau ; cela leur en facilitera la reproduction. Si notre syllabaire est entre leurs mains, l'instituteur leur fera copier chez eux tel ou tel numéro, lu préalablement trois ou quatre fois.

Si nous recommandons les exercices précédents comme un

moyen efficace pour habituer à écrire correctement les mots dont la représentation écrite diffère sensiblement de la prononciation, c'est que l'orthographe de ces sortes de mots n'est que le fruit de la mémoire, le résultat d'une lecture attentive, ou celui de dictées et de copies souvent répétées; nous ne voulons cependant pas méconnaître que, pour certains mots, et pour les élèves les plus avancés, les règles de la grammaire puissent être d'un grand secours. Ajoutons encore que les exercices, tels que nous les avons présentés plus haut, offrent, entre autres avantages, celui de varier l'instruction et de prévenir l'ennui.

Nous croyons devoir, à l'occasion de ces exercices, recommander aux instituteurs de ne pas trop exiger des enfants, de ne pas vouloir, par exemple, qu'ils écrivent désormais tous ces mots sans faute. Ils ne doivent pas perdre de vue qu'il y a ici pour leurs élèves une grande difficulté à vaincre, et que ce résultat ne s'obtient pas au premier essai; il faut à l'instituteur du courage, de la patience et de la persévérance; il doit se rappeler souvent le proverbe : *L'arbre ne tombe pas du premier coup;* il aura plus d'une fois dans sa classe l'occasion d'en voir l'application.

A. — *Une seule lettre finale est muette.*

1. Mots dans lesquels la lettre finale *s* ne se prononce pas. — Par exemple : *gras, ris, pas.*

2. Mots dans lesquels la lettre finale *x* ne se prononce pas. — Par exemple : *voix, taux, paix.*

3. Mots dans lesquels la lettre finale *z* ne se prononce pas. — Par exemple : *nez, riz, chez.*

4. Mots dans lesquels la lettre finale *t* ne se prononce pas. — Par exemple : *soldat, chocolat, rabot.*

5. Mots dans lesquels la lettre finale *r* ne se prononce pas. — Par exemple : *fermer, garder, horloger.*

6. Mots dans lesquels la lettre finale *c* ne se prononce pas. — Par exemple : *estomac, tabac.*

8. Mots dans lesquels les lettres finales *ch* ne se prononcent pas. — Par exemple : *almanach.*

9. Mots dans lesquels la lettre finale *f* ne se prononce pas. — Par exemple : *clef.*

10. Mots dans lesquels la lettre finale *l* ne se prononce pas. — Par exemple : *gentil, baril, outil.*

12. Mots dans lesquels la lettre finale *p* ne se prononce pas. — Par exemple : *drap, trop, beaucoup.*

B. — *Deux consonnes à la fin, dont l'avant-dernière se prononce.*

1. Mots dans lesquels la lettre finale *d* est muette. — Par exemple : *flamand, grand, blond.*

2. Mots dans lesquels la lettre finale *g* est muette. — Par exemple : *rang, étang, long.*

3. Mots dans lesquels la lettre finale *s* est muette. — Par exemple : *mers, ceps.*

4. Mots dans lesquels la lettre finale *t* est muette. — Par exemple : *mort, couvert, concert.*

C. — *Une voyelle et une consonne à la fin, dont la voyelle seule se fait très-faiblement sentir.* — Par exemple : *navires, portes.*

D. — *Deux consonnes muettes à la fin.* — Par exemple : *draps, mots, doigt.*

E. — *Trois consonnes finales dont les deux dernières ne se font pas entendre.* — Par exemple : *clercs, bords, renards.*

F. — *Ent (terminaison des verbes) a le son presque imperceptible de l'*E *muet.* — Par exemple : *ils parlent, courent, tombent.*

CHAPITRE IX.

EXERCICES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE SUR L'APOSTROPHE ET SUR LA LETTRE *h*.

1. Explication de l'apostrophe.

2. Observations sur l'*h* aspirée.

3. *H* aspirée entre deux voyelles. — Par exemple : *trahir, cohorte.*

4. *Ph.* — Par exemple : *philosophe, phénomène.*

5. *Th.* — Par exemple : *théorie, théâtre.*

6. *Rh.* — Par exemple : *Rhin, rhume.*

7. *H* nulle *au milieu* des mots. — Par exemple : *malheur, bonheur.*

CHAPITRE X.

VOYELLES COMPOSÉES QUI, COMME TELLES, SE PRONONCENT SÉPARÉMENT.

Exercices d'écriture et de lecture sur des mots où entre :

1. La voyelle composée		*ia.* — Exemple :		*dialogue.*
2.	»	*iai.*	»	*liaison.*
3.	»	*oyai.*	»	*octroyai.*
4.	»	*iau.*	»	*miauler.*
5.	»	*oyau.*	»	*boyau.*
6.	»	*iant.*	»	*criant.*
7.	»	*yant.*	»	*croyant.*
8.	»	*ient.*	»	a. *client,* b. *prévient.*
9.	»	*ie.*	»	*jolie.*
10.	»	*ié.*	»	*prié.*
11.	»	*iè.*	»	*bière.*
12.	»	*ien.*	»	*historien.*
13.	»	*oyen.*	»	*moyen.*
14.	»	*ieu.*	»	*Dieu.*
15.	»	*yeu.*	»	*yeux.*
16.	»	*ïen.*	»	*païen.*
17.	»	*io.*	»	*trio.*
18.	»	*ion.*	»	*Sion, nation, bastion.*
19.	»	*yon.*	»	*soyons.*
20.	»	*oa.*	»	*boa.*
21.	»	*oé.*	»	*poésie.*
22.	»	*oë.*	»	*Noël.*
23.	»	*oê.*	»	*poêle.*
24.	»	*oe.*	»	*moelle.*
25.	»	*oya.*	»	*envoya.*
26.	»	*oua.*	»	*roua.*
27.	»	*ouai.*	»	*jouai.*
28.	»	*oué.*	»	*enroué.*
29.	»	*oui.*	»	*oui.*
30.	»	*ua.*	»	*suave.*

31. La voyelle composée *oue*. — Par exemple : *dévouement*.
32. » *ue*. » *manuel*.
33. » *ui*. » *nui*.
34. » *uy*. » *fuyard*.

CHAPITRE XI.

COMBINAISONS PRÉSENTANT QUELQUES PARTICULARITÉS DANS LA PRONONCIATION.

Exercices de lecture et d'écriture sur des mots :

1. Avec *il*. — Par exemple : *baril*.
2. » *ill*. » *sillon*.
3. » *ille*. » *fille*.
4. » *ail*. » *mail*.
5. » *aill*. » *vaillant*.
6. » *eil*. » *éveil*.
7. » *eill*. » *vieillard*.
8. » *euil*. » *deuil*.
9. » *ueil*. » *cercueil*.
10. » *euille*. » *portefeuille*.
11. » *ouil*. » *fenouil*.
12. » *ouille*. » *grenouille*.
13. » *gn*. » *compagne*.

CHAPITRE XII.

EXCEPTIONS.

Exercices de lecture et d'écriture sur des mots dont la prononciation n'est pas conforme à l'orthographe. — Par exemple : AOÛT, SCULPTEUR, COMPLÈTE, *etc.*

Nous laissons au discernement des instituteurs expérimentés le choix du moment où il sera convenable de procéder à la lecture des caractères d'impression. Il ne faut cependant pas trop reculer

ce moment, car on trouve dans ces exercices une occupation instructive pour les enfants dans la maison paternelle; les parents, disposés à juger principalement par ce point des progrès de leur progéniture, éprouvent ainsi une satisfaction à laquelle l'instituteur ne peut rester indifférent. On pourra les exercer simultanément sur les deux genres de caractères (l'impression et l'écriture), les formes des uns et des autres se ressemblant beaucoup, à quelques exceptions près; dans ce cas, il devra toujours y avoir des exercices spéciaux pour la lecture des caractères imprimés. Chaque page devra être lue et transcrite, jusqu'à ce que les élèves aient acquis un certain degré de fermeté et d'assurance, car c'est là précisément ce qu'on se propose par cet exercice. L'instituteur se gardera de jamais entreprendre trop à la fois; il veillera à ce que tout s'exécute convenablement et conformément aux règles.

Si, à la fin de la première année, les élèves sont parvenus au point d'écrire régulièrement toutes les lettres, majuscules ou minuscules, et s'ils sont à même de bien lire et de transcrire correctement tous les mots de la première et de la deuxième partie du livre intitulé : *Livre élémentaire ou Première instruction,* les premiers fondements seront posés; le résultat obtenu sera très-satisfaisant; c'est, en effet, tout ce que l'on s'était proposé.

Nous sommes loin de vouloir prétendre qu'il n'existe qu'une seule méthode bonne et efficace pour enseigner la lecture et l'écriture. Nous sommes persuadé, au contraire, que toutes les méthodes connues jusqu'à ce jour peuvent amener les enfants à lire exactement, vite et bien, avec cette différence toutefois qu'une méthode pourra être plus facile, moins fatigante, et plus expéditive qu'une autre. Si nous accordons la préférence à la nôtre, c'est qu'à notre avis elle est la plus conforme au développement intellectuel de l'enfant, elle exige le moins de temps, et elle est la seule qui réunisse avec un ordre et une gradation raisonnés, toutes les matières qui, jusqu'à présent, ont été traitées séparément dans les ouvrages destinés aux élèves de la classe inférieure, dans les écoles élémentaires.

CHAPITRE XIII.

QUELQUES CONSEILS AU SUJET DE L'EMPLOI DU SYLLABAIRE INTITULÉ : *Première instruction, etc.*

Lorsque j'ai publié ma *Méthode de lecture par émission des sons*, je l'ai fait suivre de trois petits opuscules portant pour titre *Livre élémentaire ou Première instruction;* c'était un complément nécessaire, attendu qu'il n'existait aucun livre, à l'usage des petits enfants, qui fût rédigé d'après le plan et dans l'esprit de la nouvelle méthode.

Ce livre élémentaire se divise en trois parties, les deux premières offrent, dans un ordre rationnel, de nombreuses applications aux différents exercices indiqués dans la pédagogie. La troisième n'a pas un rapport immédiat avec ces mêmes exercices; cependant j'en ai jugé la publication utile et même nécessaire. En voici la raison : après avoir passé en revue avec ses élèves tous les exercices contenus dans les deux premières parties du *Livre élémentaire ou Première instruction*, un instituteur consciencieux pourrait se poser ces deux questions : A quel point mes élèves sont-ils parvenus dans le champ de la lecture? et ensuite : De quoi ont-ils surtout besoin pour arriver promptement au but proposé, c'est-à-dire, à lire couramment?

La réponse à la première de ces questions n'est pas bien difficile à trouver, elle est basée sur les faits : les enfants sont à même de lire tous les mots dont la prononciation est analogue à l'orthographe; ils savent aussi les écrire correctement; ils sont familiarisés avec un grand nombre de mots dont l'orthographe ou la prononciation présente quelque particularité.

Quant au second point, il suffit de se demander pourquoi les enfants vont à l'école. Naturellement on répondra que c'est pour apprendre à lire couramment et à écrire correctement; sans cette double connaissance, ni l'enseignement de la langue, ni celui des autres branches ne pourraient être suivis avec succès.

Pour faciliter aux instituteurs le moyen de parvenir à ce ré-

sultat, j'ai détaché de ma méthode de lecture la troisième partie qui sert en même temps d'introduction au livre de lecture proprement dit.

Nous allons tâcher d'expliquer en peu de mots la marche à suivre pour tirer le meilleur parti possible des exercices contenus dans cette troisième partie.

D'abord nous ferons remarquer qu'elle est subdivisée en trois sections : la première, qui s'étend de la page 1 à la page 15 inclusivement, contient des exercices de lecture de pensée, dont le but est d'initier les enfants aux éléments de la langue et de les habituer à la réflexion. Je me suis borné à citer les noms d'objets se trouvant en différents endroits, mais le choix de ces mots n'est nullement arbitraire, et en fixant ainsi l'attention des enfants sur des idées déterminées, on les habitue peu à peu à lire en pensant et à penser en lisant.

Pour traiter ces exercices avec le plus de fruit possible, on en fait décomposer, individuellement d'abord, puis simultanément, tous les mots dans leurs sons constituants, ensuite en syllabes, et enfin les élèves lisent d'abord le mot isolé, détaché de son article, puis ils les prononcent réunis, sans laisser entre eux aucun intervalle.

Comme on le voit, au point de vue de la lecture mécanique la manière de procéder présente quatre phases successives et de plus en plus difficiles. Cette manière de faire est d'ailleurs conforme à ce principe didactique : Passer du simple au composé, du facile au difficile.

Mais comme nous l'avons vu plus haut, les enfants ne doivent pas seulement savoir lire, il faut encore qu'ils sachent écrire, et écrire correctement; comment donc parvenir à ce double but? Le moyen par excellence consiste à leur faire copier ce qu'ils ont lu, en se montrant très-exigeant sous le rapport de la calligraphie et pour l'orthographe. A cet effet on leur fait examiner avec beaucoup d'attention ceux des mots qu'ils viennent de lire et qui présentent quelque difficulté; on les leur fait ensuite décomposer à livre fermé; de cette manière ils s'en gravent la forme dans la mémoire.

Lorsque les élèves passent de l'émission des sons à l'épellation, et qu'ils s'appliquent particulièrement aux exercices d'ortho-

graphe, il est préférable de leur apprendre le nom des lettres, pour faciliter la dictée. Du reste, quoi qu'en disent les antagonistes de la méthode par émission, la pratique justifie pleinement cette théorie, les faits sont là pour montrer avec quelle rapidité les enfants retiennent les noms des lettres. Il suffit de leur en nommer quelques-unes, pour qu'ils trouvent par analogie le nom des autres.

On traitera de la manière indiquée plus haut tous les exercices de la première section. A la fin de chaque chapitre se trouvent quelques sujets de devoirs; dans le principe il ne faudra pas s'en occuper, on y reviendra plus tard, lorsque les élèves auront acquis un peu plus de connaissances, car pour qu'ils soient à même de faire convenablement ces devoirs, ils doivent s'être familiarisés avec la lecture mécanique et avoir acquis une certaine habileté à écrire sous la dictée, afin de ne pas être obligés d'avoir sans cesse recours à l'émission des sons, comme cela s'est pratiqué jusqu'ici. Ce n'est qu'après avoir traité la première section dans son entier, que l'on commencera à s'occuper de ces devoirs.

Nous croyons qu'il est bon d'indiquer et de préciser la matière réservée pour le devoir de chaque jour. Ainsi, à la fin du chapitre Ier (XIII), il y a matière pour huit devoirs.

Comme il est très-probable que les enfants ne pourraient pas d'eux-mêmes trouver un nombre suffisant d'objets, on procède d'abord avec eux verbalement; on fait citer par chacun d'eux un des objets qui se trouvent dans le lieu dont s'occupe le devoir; pour les réponses on exige une phrase complète; mais afin d'attirer plus spécialement l'attention sur le mot que vient de trouver l'un des enfants, et que tous devront écrire, on répète la question, et l'élève auquel elle sera adressée ne répondra plus que par le mot trouvé. Si ce mot ne présente aucune difficulté sous le rapport de l'orthographe, on se contente de le faire décomposer en syllabes, ou tout au plus de le faire épeler; mais s'il offre quelque particularité, alors, pour se conformer aux règles de l'écriture, l'instituteur devra en prévenir les enfants, afin de les mettre à même de l'écrire correctement; s'il est nécessaire, il le leur fera décomposer en sons, mais il n'aura recours à ce dernier moyen que dans le cas d'absolue nécessité; car au point

où l'on est arrivé, il faut abandonner l'émission des sons. Lorsqu'on a fait par ce moyen trouver les noms d'une quantité suffisante d'objets, on les fait transcrire sur l'ardoise, et pendant que cette partie de la classe est ainsi occupée, on l'abandonne et l'on travaille avec une autre division; après qu'on aura fini avec cette dernière, on revient aux premiers élèves, et l'on procède à la correction de leurs devoirs. A cet effet, on passe rapidement en revue toutes les ardoises, en faisant sur chacune d'elles les observations nécessaires; après quoi on en prend une au hasard et l'on transcrit sur la planche noire tous les mots tels qu'ils ont été écrits par l'élève. S'il y a des inexactitudes grammaticales, on les fait trouver par les autres élèves : ainsi doivent se traiter toutes ces matières de devoir, pour lesquelles, d'ailleurs, on peut se servir d'un moniteur.

Mais, dira-t-on peut-être, faut-il s'arrêter sur chacun des chapitres jusqu'à ce que tous les exercices qui s'y rapportent soient traités? Nous répondrons négativement; pour la lecture, on continue sans interruption : quand les enfants sont au bout du livre, on le leur fait recommencer. Cette répétition n'est pas sans avantage.

Passons maintenant à la deuxième section et disons un mot de la manière dont on doit traiter les exercices qui s'y trouvent.

Cette deuxième section renferme des descriptions simples, dont le but est d'habituer les enfants à mettre en rapport les parties avec l'ensemble, et de leur apprendre à réfléchir en même temps qu'ils lisent. Jusqu'ici, en effet, ils n'ont lu que des mots, représentant les noms de différents objets; par là ils ont appris à connaître des objets, mais non à former des jugements; c'est ce à quoi on va les initier au moyen de petites descriptions proportionnées à leur intelligence encore peu développée.

Ces exercices doivent se traiter absolument comme ceux de la première section. Ainsi, pour la lecture, on fera d'abord décomposer en sons, puis en syllabes, puis en mots; et enfin on fera lire la phrase tout entière. Pour l'écriture, on fera transcrire aux enfants ce qu'ils ont lu, en agissant convenablement pour les mots difficiles; seulement on ne procédera plus à ce dernier exercice que par voie d'*épellation*.

Comme ces exercices ont aussi pour but de développer l'in-

telligence, on aura soin de faire rendre compte aux enfants de ce qu'ils ont lu; cependant il ne faut pas se montrer trop exigeant sur ce point, car le mécanisme de la lecture absorbe presque complétement l'attention des élèves, qui ne peuvent par conséquent la reporter sur la signification des phrases qu'ils lisent.

En procédant de cette manière, lorsque les enfants seront arrivés à la troisième section, ils seront tous plus ou moins capables de lire avec une certaine fermeté, et le moment sera venu de développer en eux les sentiments moraux et religieux, qu'on n'a fait jusqu'ici qu'effleurer; tel est le but des exercices de la troisième section. Ils doivent être traités comme ceux de la deuxième, en prenant soin de ne pas perdre de vue tout ce qui contribue à former l'esprit et le cœur.

Lorsque les enfants se seront convenablement familiarisés avec les exercices de cette troisième section, on pourra mettre dans leurs mains mon *Nouveau Livre de lecture,* auquel la troisième partie du *Livre élémentaire* sert d'introduction.

La manière de traiter ce nouveau livre est en dehors de la méthode de lecture proprement dite; en effet, dans ce dernier, il s'agit d'habituer les enfants à l'expression, et nous exposerons plus loin la marche à suivre pour cette partie si importante de l'enseignement.

EXEMPLE PRATIQUE

DE LA MÉTHODE PAR ÉMISSION DES SONS.

—

BUT.

Préparer les organes de la voix en obligeant l'élève à prononcer les différents sons clairement, purement et avec une articulation ferme et juste. Habituer l'enfant à travailler avec connaissance de cause, à se rendre compte de ce qu'il fait, provoquer ainsi la réflexion, et développer l'intelligence. Faciliter l'enseignement

de la langue *maternelle* en général et de l'orthographe en particulier. Initier l'enfant par le chemin le plus court et le plus rationnel à la lecture courante et à la calligraphie ; fournir au maître d'excellents moyens d'occuper les enfants d'une manière utile et agréable, soit à l'école, soit à la maison paternelle.

LEÇON.

SUJET : *Préparation des organes de la parole. Exercices pour lier les sons afin d'en faire des syllabes, décomposer les syllabes en sons constituants ; écriture et lecture de ces syllabes.*

(Traité avec les enfants de la classe inférieure.)

PREMIER EXERCICE.

Instituteur (après avoir prononcé clairement le son *a*, par exemple). Prononcez tous ensemble, quand je baisse la main, le son *a*.

Les élèves, en regardant attentivement le maître, prononceront tous sur le signal donné :

E. — *a.*

I. — Prononcez maintenant *o*.

Le mouvement de bras ou tout autre signe provoquera chez les enfants la répétition du son.

E. — *o.*

I. — Tous ensemble prononcez *i*.

E. — *i.*

I. — *e.*

E. — *e.*

I. — Pierre, seul, prononcez le son *u*.

E. — *u.*

Observation. — L'instituteur fera émettre ces sons isolément, tantôt par un élève seul, tantôt par tous à la fois. Il veillera à ce que l'émission soit faite d'une manière exacte, et lorsque les élèves seront capables de bien prononcer tous les sons (voyelles et consonnes), on passera au deuxième exercice.

DEUXIÈME EXERCICE.

Observation. — Lorsque les élèves seront en état de prononcer chaque son pris isolément, on les exercera à décomposer un *tout* en ses sons constituants et ensuite à lier plusieurs sons entre eux, de manière à en former un tout.

I. (après avoir prononcé le son *i*). Qui pourra bien prononcer le son que vous venez d'entendre?

Vous, Paul; maintenant vous, N., et à présent tous ensemble quand je donne le signal.

Tous les élèves. — *i.*

I. — Prononcez ensemble le son *n* (1).

Tous les élèves. — *n.*

I. — Je vais maintenant prononcer les deux sons, l'un après l'autre, et nous allons voir qui de vous autres peut faire la même chose. (L'instituteur prononcera les deux sons sans interruption, tantôt rapidement, tantôt lentement, de façon qu'à sa demande les élèves puissent indiquer lequel des deux sons ils ont entendu le premier ou le dernier.)

I. — Prononcez *n* quand je baisse la main, et *i* quand je la lève.

E. — *n.*
E. — *i.*

I. — Prononcez *n* quand je montre ce doigt-ci (on l'appelle le *pouce*) et *i* quand je montre celui-ci (on l'appelle *index*).

Que devez-vous prononcer lorsque je montre le pouce?

E. — Lorsque vous montrez le pouce je dois prononcer le son *n.*

I. — C'est bien; et quand je montre l'index, quel son devez-vous émettre?

E. — Nous devons, quand vous montrez l'index, prononcer le son *i.*

I. — Faites cela tous ensemble, allons (le maître montrant le pouce), etc., etc.

(1) Pour prononcer ce son comme nous l'entendons, il suffit d'ouvrir les lèvres, les dents entr'ouvertes, et laisser sortir l'air par le nez.

Tous les élèves. — *i......n.*

I. — Prononcez le son *n* et soutenez-le jusqu'à ce que je montre l'index, et joignez-y alors le son *i*.

E. — *n.........i.*

Les enfants diront de cette manière *ni*.

I. — Combien de sons entendiez-vous lorsque vous disiez *ni*?

E. — Dans *ni* j'ai entendu deux sons.

I. — Quel son entendiez-vous le premier?

E. — Le premier son que j'ai entendu c'est *n*.

I. — Lequel ensuite?

E. — Et ensuite j'ai entendu le son *i*.

I. — Quand je montrais le pouce, quel son entendiez-vous?

E. — Quand vous montriez le pouce, j'entendais le son *n*.

I — Qu'entendiez-vous lorsque je montrais l'index?

E. — Lorsque vous montriez l'index, j'entendais le son *i*.

I. — Comment se prononce le premier son? — Comment le second?

(A cet exercice succédera celui qui a pour but de réunir deux ou plusieurs sons, pour en former une syllabe ou un mot, exercice qui prépare si efficacement au mécanisme de la lecture.)

I. — Soutenez encore une fois, quand je montre le pouce, le son *n*, et quand je montrerai l'index, le son *i*.

E. — *n.....i.*

I. — Ainsi, que peut-on faire avec *n* et *i*?

E. — Avec *n* et *i* on peut faire *ni*.

I. — Que peut-on faire avec *n* et *a*?

E. — Avec *n* et *a* on peut faire *na*.

I. — Que peut-on faire avec *n* et *u*? avec *m* et *u*? avec *l* et *o*? avec *r* et *i*?

Remarque. — Cette liaison de deux sons présentera dans le principe aux enfants quelque difficulté; la synthèse leur est moins facile que l'analyse. Aussi, l'instituteur devra-t-il répondre lui-même aux premières questions qu'il adressera sur ce sujet.

Qu'il se garde surtout de se rebuter trop promptement; il ne doit pas perdre de vue que ses élèves auront déjà fait un grand pas, quand ils seront parvenus à lier des sons.

TROISIÈME EXERCICE.

EXERCICE PRÉPARATOIRE TENDANT A FORMER LA MAIN ET L'OEIL.

I. — Mes enfants, vous savez maintenant prononcer tous les sons, vous avez même appris déjà à en réunir plusieurs pour en former de petits mots; mais, pour les représenter sur vos ardoises, il faut encore...?

E. — Il faut une touche, monsieur.

I. — C'est bien vrai; mais, pour écrire droit sur l'ardoise, que faut-il encore?

E. — Il faut qu'il y ait des lignes sur l'ardoise pour écrire bien droit.

I. (en montrant les quatre lignes auxiliaires qui se trouvent tracées sur la planche noire) : Vous voyez ici quatre lignes. Je vous dirai comment on appelle ces lignes. Celle-ci (en désignant avec une règle la ligne moyenne d'en haut, par exemple) se nomme *ligne moyenne d'en haut.* Et celle-ci, c'est la *ligne moyenne d'en bas.* Combien y a-t-il, par conséquent, de lignes moyennes?

E. — Il y a deux lignes moyennes, qui sont : la ligne moyenne d'en haut et la ligne moyenne d'en bas.

I. — Vous devinez sans doute pourquoi on appelle ces lignes, lignes moyennes?

E. — On les appelle ainsi, parce qu'elles se trouvent au milieu.

I. — Justement; et les deux autres lignes s'appellent *les lignes extrêmes,* parce qu'elles indiquent l'extrémité des lettres. Où se trouve l'une de ces deux lignes extrêmes?

E. — L'une de ces deux lignes extrêmes se trouve en haut.

I. — Et l'autre?

E. — L'autre ligne se trouve en bas.

I. — On appelle, pour cette raison aussi, celle qui se trouve en haut?

E. — On l'appelle *ligne extrême d'en haut.*

I. — C'est cela! Et l'autre?

E. — Ligne extrême d'en bas.

I. — Voilà que vous connaissez déjà les quatre lignes auxiliaires pour l'écriture. Nous allons les répéter encore une fois en parlant tous ensemble. Je montrerai, avec la règle, les lignes; et vous en indiquerez les noms en répondant toujours par une phrase complète.

(L'instituteur désigne la ligne extrême d'en bas, par exemple, etc., etc.)

E. — On appelle cette ligne, la ligne extrême d'en bas.

I. — Pierre, montrez-moi la ligne moyenne d'en haut.

Montrez tous, sur vos ardoises, la ligne moyenne d'en bas.

Quelle ligne se trouve au-dessus de la ligne extrême d'en bas.

E. — La ligne qui se trouve au-dessus de la ligne extrême d'en bas, c'est la ligne moyenne d'en bas.

I. — Où se trouve la ligne moyenne d'en haut?

E. — Elle se trouve entre la ligne extrême d'en haut et la ligne moyenne d'en bas.

I. — Je suis très-content des réponses que vous venez de faire et je remarque, avec plaisir, que vous connaissez bien les lignes auxiliaires pour l'écriture des lettres. Demain nous commencerons l'explication et l'écriture de la lettre *i.* Mais avant, vous devez vous exercer à bien tenir la touche et le corps, et, à cette fin, je vais vous dire ce qu'il faut observer à cet égard pour bien écrire.

(L'instituteur aura soin de donner aux enfants les indications nécessaires pour ce qui concerne le maintien du corps pendant l'écriture, et la manière de tenir la touche et l'ardoise. — *Voir les observations à ce sujet, page 116.*)

QUATRIÈME EXERCICE.

Remarque.—(L'exercice suivant a pour but de faire comprendre aux enfants, d'une manière précise, les formes des lettres

pour qu'ils les distinguent parfaitement, qu'ils sachent se rendre compte des différences et qu'ils parviennent à les imiter le plus exactement possible.)

Instituteur (après une courte répétition sur les lignes auxiliaires). — Je vois que vous avez bien retenu ce que je vous ai appris hier sur les quatre lignes; aussi comme je vous l'ai promis, mes enfants, je vous ferai connaître aujourd'hui une lettre. Faites donc bien attention :

(Il fait un trait entre les deux lignes moyennes). Qu'ai-je fait?

Elève. — Vous avez fait un trait, ou, vous avez tracé une ligne.

I. — Le trait que je viens de faire est-il droit ou oblique? est-il horizontal ou vertical (1)?

Où ai-je d'abord appliqué la craie pour faire cette ligne?

E. — Vous avez d'abord appliqué la craie, pour faire ce trait, à la ligne moyenne d'en bas.

I. — Jusqu'où ai-je été en montant?

E. — Vous avez été jusqu'à la ligne moyenne d'en haut.

I. — Cette ligne est-elle fine ou grosse?

(Les bons élèves ne tarderont pas à savoir formuler une réponse telle que celle-ci) :

E. — Vous avez fait une ligne fine et oblique, qui commence à la ligne moyenne d'en bas et qui va jusqu'à la ligne moyenne d'en haut.

I. — Cette ligne s'appelle une *liaison*. Ainsi, qu'est-ce que j'ai tracé entre les deux lignes moyennes?

Attention à ce que je fais maintenant. Il tracera un jambage et demandera :

Qu'ai-je fait?

E. — Pas de réponse.

I. — Cette ligne s'appelle un *jambage*.

Qu'ai-je par conséquent ajouté à la liaison?

E. — Vous avez ajouté à la liaison un jambage.

(1) Pour répondre à cette question, les enfants doivent avoir été exercés sur les différentes lignes.

I. — Où ai-je réuni la liaison au jambage?

E. — C'est à la ligne moyenne d'en haut que vous avez réuni la liaison au jambage.

I. — Comparez maintenant le jambage et la liaison, et dites-moi la différence qu'il y a entre eux.

E. — Le jambage commence à la ligne moyenne d'en haut, tandis que la liaison commence à la ligne moyenne d'en bas; le jambage est plus gros que la liaison et celle-ci est plus couchée que celui-là.

(L'instituteur, après avoir arrondi un peu le bas du jambage, y ajoute une petite liaison, qui ne doit aller que jusqu'au milieu des deux lignes moyennes.)

I. — Avez-vous tous bien vu ce que je viens de faire?

E. — Vous avez un peu courbé le jambage.

I. — Qui peut me dire la forme qu'a maintenant en bas le jambage ?

Jusqu'où ai-je conduit la petite liaison?

E. — Cette petite liaison ne va que jusqu'au milieu des deux lignes moyennes.

(L'instituteur met un point au-dessus du jambage, à une hauteur égale à la distance qui sépare les deux lignes moyennes, et puis il demande :)

Qu'ai-je placé sur le jambage?

E. — Vous avez placé sur le jambage un point.

I. — Avez-vous bien remarqué à quelle hauteur j'ai placé ce point au-dessus du jambage?

E. — Oui, monsieur, à une hauteur égale au jambage.

I. — Ce que vous voyez maintenant sur le tableau, c'est une lettre; on appelle cette lettre *i*.

Comment s'appelle cette lettre?

E. — Cette lettre s'appelle *i*.

I. — Nommez les différentes parties qui composent la lettre *i*, dans le même ordre que je les ai tracées au tableau. — Pierre, que faut-il d'abord pour faire un *i*?

E. — Pour faire un *i*, il faut d'abord une liaison qui commence, etc.

I. — Et après?

E. — Après cela, un jambage qui commence, etc.: ce jambage doit être un peu arrondi à la ligne moyenne d'en bas, une petite liaison qui commence, etc.; et enfin, un point placé au-dessus du jambage à une hauteur égale à celui-ci.

I. — C'est parfaitement bien répondu; mais nous allons voir si vous saurez aussi bien le faire que le dire : Que Louis approche et essaye de faire un *i* au tableau.

(Après que cela sera fait :)

I. — Louis a-t-il bien formé l'*i?*

E. — Non, non, monsieur.

I. — Qui pourrait indiquer une faute?

E. — La liaison est trop grosse.

Le jambage est trop grand.

Le point n'est pas bien placé, etc.

I. — Tracez maintenant tous un *i* sur vos ardoises, etc., etc.

CINQUIÈME EXERCICE.

EXERCICE SIMULTANÉ D'ÉCRITURE ET DE LECTURE.

Observation. — Nous supposons que les différentes lettres ont été expliquées comme nous venons de le montrer avec la lettre *i*.

Instituteur. — Prononcez après moi, mes enfants, le petit mot *ni* (sur un signal donné).

Elèves. — *ni.*

I. — Décomposez ce mot en soutenant les sons.

E. — *n.........i.*

I. — Séparez les sons.

E. — *n* *i.*

I. — Combien de sons avez-vous entendus dans le mot *ni?*

E. — Dans le mot *ni*, nous avons entendu deux sons.

I. — Quel est le premier?

E. — Le premier c'est *n*.

I. — Et le second?

E. — Le second c'est *i*.

I. — Combien de lettres emploierez-vous donc pour écrire ce mot?

E. — Pour écrire le mot *ni*, il faut deux lettres.

I. — Quelle est la première de ces lettres?

E. — La première de ces lettres c'est *n*.

I. — Et la seconde?

E. — La seconde c'est *i*.

I. — Maintenant, prenez vos ardoises et vos touches, et écrivez ce mot en soutenant les sons, jusqu'à ce que vous ayez terminé.

(Les enfants en écrivant répètent soit tout *haut*, soit *intérieurement*, les sons des lettres qu'ils tracent sur leur ardoise.)

I. — Tournez maintenant vos ardoises.

(Le maître s'assure si le mot a été bien écrit en faisant les observations nécessaires, et après il continue.)

I. — Je vais écrire ce mot, à mon tour, à la planche noire et vous allez soutenir les sons. (Pendant que l'instituteur écrit les deux lettres pour former le mot *ni*, les enfants parlent.)

E. — *n* *i*.

I — Qui de vous autres a écrit ainsi?

E. — Moi, moi, moi, monsieur.

(On dicte ainsi plusieurs syllabes, après quoi on fait la lecture de ces syllabes au tableau.)

I. — Ouvrez maintenant votre livre, au commencement, à la deuxième page. Mettez tous le doigt sur la lettre qui se trouve au milieu de la page. Prononcez tous ensemble (ou un seul) le son de cette lettre. Allez à la ligne et lisez successivement tous les petits mots en suivant bien avec le doigt, etc., etc.

SIXIÈME EXERCICE (1).

ÉCRITURE ET LECTURE A L'AIDE DE MOTS QUI ONT UNE SIGNIFICATION.

Les consonnes composées.

Nous allons, dans la leçon d'aujourd'hui, apprendre quelque chose de nouveau et de plus difficile que tout ce que vous avez fait jusqu'ici. Soyez donc bien attentifs, pour me satisfaire.

L'instituteur écrit à la planche noire la lettre

C.

Instituteur. — Connaissez-vous encore cette lettre?

Elève. — Oui, monsieur, c'est la lettre *c* (*k*).

I. ajoute la lette *l* : Et celle-ci?

Les deux sons *c* et *l* se prononcent si vite, que l'on n'entend presque qu'un seul son; écoutez : *cl.*

Ainsi pour écrire le son *cl* combien faut-il de lettres?

Nous allons maintenant écrire un mot avec le son *cl.* A cet effet, je veux vous adresser quelques questions :

Où allez-vous le matin, avant de venir en classe?

E. — Le matin, avant de venir en classe, nous allons à la messe.

I. — Quand est-ce que vous allez encore à la messe et aux vêpres?

E. — Le dimanche.

I. — Comment savez-vous donc qu'il est temps de se rendre aux offices?

E. — Nous savons cela, parce que le clerc sonne.

I. — A l'aide de quoi sonne-t-il donc?

E. — Il sonne *la cloche.*

I. — Répétez ensemble le dernier mot?

E. — *Cloche.*

---

(1) Il est bien entendu que les six exercices que nous traitons pratiquement sont séparés par un laps de temps nécessaire pour permettre aux enfants de vaincre les difficultés que chaque leçon présente.

I. — Décomposez ce mot en soutenant les sons.

E. — *cl.........o..........ch..........e.*

I. — Séparez les sons.

E. — *cl* (pause) *o* (pause) *ch* (pause) *e.*

I. — Combien de sons entendez-vous dans ce mot?
Combien faut-il de lettres pour l'écrire?
Dites cela tous ensemble.
Voyons, parlez. Dites le mot *cloche* en séparant les syllabes.

E. — *clo* *che.*

I. — Combien y a-t-il de syllabes dans le mot *cloche?* — Quelle est la première? — La seconde? — Quelle est la dernière lettre de la première syllabe, etc., etc., etc.?

Lecture des mots écrits au tableau. Lecture des caractères imprimés dans le livre.

Copie ou transcription pendant que le maître s'occupe d'une autre division.

III

MÉTHODE DE DESSIN.

INTRODUCTION.

Les enfants, dès leur bas âge, montrent en général plus de dispositions pour le dessin que pour toute autre branche d'enseignement. Ne voyons-nous pas le bambin de deux à trois ans s'amuser, de son propre mouvement et sans direction aucune, à tracer des lignes et à les réunir pour en former une figure? D'autres, plus avancés, vont jusqu'à essayer de représenter par une forme quelconque l'objet dont leur imagination s'est préoccupée. On ne doit pas négliger ces dispositions naturelles; il faut, au contraire, chercher à les développer convenablement.

Une autre considération nous engage à signaler cet enseignement comme devant faire partie du programme d'une bonne école élémentaire, c'est l'utilité du dessin. Les avantages que l'on en retire sont plus grands qu'on ne le pense généralement. Il n'est pas dans notre plan d'énumérer ici *toutes* les circonstances dans lesquelles l'enfant, devenu grand, pourra retirer un profit réel de ses connaissances en dessin; cependant nous croyons utile d'entrer dans quelques détails, afin de démontrer l'influence qu'exerce cette branche d'enseignement sur le développement intellectuel des élèves; nous montrerons ainsi jusqu'à quel point elle est en harmonie avec le but final de l'instruction.

L'utilité générale du dessin se résume dans les points suivants :

1° Le dessin produit les plus heureux effets sur la culture de l'esprit en général; il éveille le sentiment intuitif; il habitue l'enfant à être attentif; il exerce la perspicacité, excite l'imagination, inspire le sentiment du beau, forme le goût et fait naître

l'amour de l'ordre; il est très-propre à combattre l'oisiveté, et c'est en outre un excellent préservatif contre les plaisirs qui gâtent le cœur.

2° Il contribue efficacement à développer l'intelligence.

3° Il procure beaucoup d'agrément dans la pratique et il est la source de mille plaisirs innocents. Par le dessin, nous parvenons à conserver le souvenir des objets qui nous ont laissé des impressions agréables.

4° Le dessin exerce la main; il la rend plus habile à maint autre exercice, et spécialement à la calligraphie.

On est généralement d'accord sur la nécessité d'introduire dans les écoles primaires l'enseignement du dessin; mais on diffère d'avis sur le temps à consacrer à cette étude. La question est celle-ci : Faut-il combiner cette branche d'enseignement avec d'autres, ou faut-il y consacrer spécialement une ou plusieurs heures par semaine?

Voici mon opinion à ce sujet :

La plupart des écoles élémentaires, celles de la campagne surtout, se trouvent dans des conditions telles que l'on est obligé d'économiser le temps. Ici, sans méconnaître l'importance du dessin, on ne peut le considérer que comme une branche accessoire, à laquelle il est impossible de consacrer une ou plusieurs heures fixes par semaine. Il faut donc s'en occuper lorsque le temps et les circonstances le permettent. Ceci nous semble d'autant plus facile, que l'organisation de l'école exige des matières différentes pour occuper convenablement les enfants. Par exemple, pendant que l'on traite du style avec l'une des divisions, on peut exercer l'autre au dessin.

Tout établissement monté sur une plus grande échelle que l'école primaire doit, au contraire, nous paraît-il, admettre l'enseignement du dessin dans son programme comme une branche essentielle, enseignée à des heures déterminées et en nombre suffisant.

Les jeunes gens qui, au sortir des écoles des villes, entrent immédiatement dans la vie réelle, sont ordinairement destinés à apprendre un métier ou un art quelconque, pour lequel le dessin est plus ou moins nécessaire.

Un enseignement donné par occasion et uniquement afin d'oc-

cuper utilement les élèves, ainsi que nous le disions plus haut, n'atteindrait pas ici le but et ne suffirait pas à cette catégorie de jeunes gens.

Il faut encore tenir compte de ceci : En général, en fait d'esthétique, on se montre plus exigeant pour les jeunes gens de la ville que pour ceux dont la destination probable est de vivre dans les champs. Ce que l'on demande à ces derniers, c'est de se montrer bons cultivateurs; on n'ira pas les chicaner sur leur plus ou moins de goût pour le beau, pour les formes élégantes.

En résumé, nous croyons l'avoir suffisamment prouvé, l'enseignement du dessin constitue une branche d'une haute importance pour beaucoup d'établissements : la méthode employée pour parvenir au but qu'on se propose d'atteindre mérite donc toute notre attention.

Un travail mécanique, sans aucun plan tracé d'avance, produirait ici, comme dans toute autre branche, de minces résultats. Même dans les écoles de campagne, où l'étude du dessin est un accessoire, un accident, il est néanmoins indispensable d'adopter un plan, une marche progressive, d'aller du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du simple au composé. Que l'on se garde, avant tout, d'un enseignement machinal, mécanique; cet enseignement tue l'esprit et empêche le développement intellectuel. Il est nécessaire, à mon avis, de mettre d'abord sous les yeux des enfants ce qu'ils auront à reproduire sur l'ardoise ou sur le papier; ils travaillent ainsi en pleine connaissance de cause. Cette manière de procéder offre d'ailleurs une ample matière à des entretiens instructifs avec eux. En se traçant un plan pour l'enseignement du dessin, l'instituteur aura égard au degré d'avancement des élèves, à la différence des sexes, à leur vocation future, aux circonstances probables dans lesquelles ils se trouveront au sortir de l'école, et enfin à leurs dispositions naturelles. D'après toutes ces considérations, je regarde comme impossible de présenter un plan, une méthode universelle de dessin, c'est-à-dire une marche à suivre dans toutes les écoles. Il suffira d'indiquer les exercices principaux et les plus élémentaires.

CHAPITRE PREMIER.

INDICATIONS GÉNÉRALES DES EXERCICES FORMANT LE COURS DE DESSIN.

Tous les exercices de dessin se résument en deux classes, savoir :

1° Ceux qui ont pour but de développer l'habileté technique ;

2° Ceux qui tendent à perfectionner le sentiment du beau, l'esthétique.

On pourrait encore les combiner pour en former une troisième classe, les exercices technico-esthétiques.

Les exercices techniques précèdent dans tous les degrés les exercices esthétiques.

I. — On commence par le *point*, et l'on passe ensuite à la ligne. — On fera réunir plusieurs points *placés dans différentes positions* et à *des distances différentes*. Ces exercices ont spécialement pour but de former l'œil.

II. — *Les lignes droites dans différentes directions et à des distances diverses.*

Il ne sera pas sans importance d'appeler immédiatement l'attention des enfants sur la *grosseur des lignes*. Généralement, on a le tort grave de glisser trop rapidement sur les exercices relatifs aux lignes. Les lignes sont les éléments du dessin. Du moment que ces éléments sont défectueux, que l'étude en est manquée, on ne peut guère attendre de bons résultats.

III. — *Les lignes courbes dans les différentes positions et à des distances diverses.*

IV. — *La division des lignes.*

V. — *Quelques combinaisons des lignes.* (Dessin des formes géométriques.)

Les premiers essais dans ces combinaisons se font au moyen de lignes droites, comme plus faciles à tracer que les courbes. On fait ensuite réunir des lignes courbes entre elles, et enfin des lignes droites avec des lignes courbes ; nous avons donc :

VI. — *Combinaison ou réunion de lignes droites.* (Réunion de plusieurs figures.)

VII. — *Combinaison ou réunion de lignes courbes.*

VIII. — *Combinaison ou réunion de lignes droites et de lignes courbes.*

Ces exercices procurent une grande diversité de sujets et ils peuvent être considérés comme une transition au :

IX. — *Dessin en contour de différents objets.*

En réunissant quelques lignes, on parvient à représenter, par exemple, une maison, une porte, une fenêtre, un pont, une casquette, une lampe, et une infinité d'autres objets.

Le dessin en contour doit nécessairement précéder le dessin ombré. Plus tard on se verrait arrêté si l'on avait négligé ou abandonné trop tôt les exercices de contour.

L'instituteur ne doit pas trop promptement exciter ses élèves à dessiner un paysage ou toute autre composition, où souvent se montre le travail du maître plutôt que celui de l'élève.

Il est un principe général, c'est qu'il ne faut pas faire dessiner à l'élève des choses au-dessus de sa portée, et hors de proportion avec son degré d'avancement. Ou il échouera dans la reproduction du modèle, ou bien le maître devra venir dans une trop grande proportion à l'aide de son disciple ; dans ce dernier cas, l'élève finirait par se faire illusion et par croire réellement sienne l'œuvre de son instituteur.

Si l'on veut, par l'enseignement du dessin, développer l'intelligence de l'enfant, il faut provoquer en lui une activité d'esprit entière et soutenue. Que l'on juge d'après cela combien est vicieuse la méthode qui consiste exclusivement à copier des modèles ! D'une part, l'élève est assujetti à un travail purement mécanique; d'autre part, il n'y a guère lieu, dans la vie ordinaire, à l'application de ce genre de talent. Si, dans les leçons de dessin, les élèves ont été abandonnés à eux-mêmes, livrés à leurs propres inspirations, ceux d'entre eux qui entreront dans la carrière des arts ou des métiers éprouveront moins de difficulté à créer de nouvelles formes, à tracer de nouvelles figures. Le rôle de l'instituteur consiste à aider l'élève dans la recherche des idées, jusqu'à ce que ce dernier soit de force à pouvoir créer de son propre chef.

Une fois les élèves bien exercés au dessin de contour, on passera :

X. — Au *dessin ombré ;* et à la fin

XI. — Au *dessin de perspective.*

Nous le ferons encore remarquer ici, il serait insuffisant de faire copier des modèles représentant des objets dessinés d'après les principes de la perspective ; il faut au moins donner aux élèves les indications principales concernant les règles fondamentales de la perspective.

Il est difficile de déterminer le point où il faudra conduire les élèves dans cette branche ; cela dépendra des dispositions naturelles et du temps consacré à cette étude.

Quant à l'époque où cet enseignement doit commencer dans une école primaire, à notre avis, le dessin proprement dit peut être abordé dans la division moyenne ; les exercices préliminaires commencent à être enseignés dans la division inférieure ; ce sont les mêmes que nous avons proposés pour l'enseignement de la calligraphie. (*Voir* la *Méthode de calligraphie.*)

CHAPITRE II.

MÉTHODE DE DESSIN PROPREMENT DITE.

L'œuvre de la science, c'est de coordonner les expériences des hommes, de combiner les résultats de leurs réflexions et de leurs recherches, pour en former des systèmes ; mais l'enfant, le jeune homme, doit apprendre et étudier, comme si ces systèmes n'existaient point. Pour que l'esprit se développe, il ne lui suffit pas de s'approprier d'une manière purement passive ce qui existe, il faut encore qu'il fasse tous ses efforts pour trouver par lui-même.

L'art est parvenu à reproduire la nature et ses créations dans les salons, dans les meubles, sur les tapisseries, etc. ; mais pour concevoir la nature dans l'art, et l'art dans la nature, il est indispensable que l'élève apprenne comme si l'art n'existait pas.

Pour devenir un homme dans la force du terme, il faut que l'homme sans savoir et sans expérience suive en général une voie rationnelle. En ce qui concerne le dessin, la voie rationnelle est celle qui conduit de *l'objet* à *l'image* qui doit le représenter. Il n'est par conséquent pas rationnel cet enseignement du dessin qui consiste à faire tracer, sur un tabeau, les différentes formes dont l'art s'est emparé, en faisant ensuite tout au plus l'application de ces formes aux objets mêmes; il faut, à l'inverse de cette marche, conduire les enfants à trouver eux-mêmes ces formes, en leur faisant observer attentivement les productions de la nature ou de l'art.

L'enseignement du dessin sera rationnel, si les enfants parviennent à représenter ces formes au moyen de lignes sur l'ardoise ou sur le papier, et à créer d'eux-mêmes des formes analogues.

La méthode à suivre sera par conséquent celle-ci :

1° Faire analyser des produits de la nature et de l'art, à l'effet d'initier les enfants aux éléments des formes principales des corps.

2° Faire comprendre *ces formes* et les faire reproduire.

3° Faire l'application des connaissances acquises à la représentation des objets naturels qui sont à la portée des enfants, ou d'objets confectionnés dans ce but.

4° Leur faire examiner avec soin des objets d'art pour exercer l'attention et former le goût.

5° Leur faire représenter librement les impressions produites par cet examen.

6° Les exercer à découvrir des formes ou des figures analogues.

Il ne suffit point que l'élève, avant de commencer son travail, soit à même de dire *ce qu'il doit* faire, il faut aussi qu'il sache de *quelle manière* il parviendra à atteindre le but; il faut qu'il soit en état de s'expliquer avec précision sur l'un et l'autre point. Voici, en quelques mots, ce que le maître devra observer à cet effet :

Il expliquera clairement à l'élève ce que celui-ci a à faire, et ensuite il le questionnera sur le devoir donné, les enfants répéteront le devoir à leur tour, d'abord individuellement, ensuite simultanément.

Quant à la marche à suivre pour leur indiquer la manière de procéder, elle est diverse :

a. On trace sur la planche noire le dessin à reproduire, tout en expliquant ce que l'on fait ; on adresse ensuite aux élèves quelques questions relatives à la figure tracée, pour s'assurer s'ils l'ont comprise ; enfin on leur fait résumer en termes clairs et précis le devoir imposé.

b. On indique de vive voix la manière d'exécuter la figure proposée, et, pour éviter tout malentendu, on peut désigner un élève chargé de marquer sur la planche, au moyen de points ou de lignes, la marche à suivre.

c. On oblige les enfants à chercher eux-mêmes le procédé, à l'aide de leur propre imagination. S'ils en trouvent plusieurs, on choisira le plus expéditif et le plus sûr.

Maintenant lequel de ces trois procédés faut-il employer de préférence ? On ne peut le dire d'une manière absolue. Cela dépend et du degré d'avancement de l'élève, et du caractère du modèle.

Ainsi traitée, la leçon de dessin est bien loin d'être pour l'instituteur une heure de récréation ; elle exige toute son activité et une attention continue. Pendant que les élèves sont occupés à représenter la figure proposée, le maître circulera de l'un à l'autre, pour s'assurer qu'ils travaillent de la manière expliquée ; il leur indiquera les fautes, il les corrigera en les questionnant pour leur faire trouver par eux-mêmes le défaut ; car il ne suffit pas de dire : *Cela ne vaut rien ; — cette ligne n'est pas droite ; — cette ligne est trop large* ou *trop longue ;* la correction doit se faire de la manière la plus minutieuse, avec la plus grande sévérité ; il faut que l'enseignement du dessin tende continuellement à combattre les mauvaises habitudes contractées par l'enfant. L'instituteur comprendra l'importance de ne laisser, sous aucun prétexte, passer la moindre irrégularité. La sévérité de l'instituteur, c'est-à-dire son exigence dans l'enseignement du dessin, doit se transmettre à l'élève qui s'habituera ainsi à juger lui-même sévèrement son travail.

L'instituteur ne saurait trop s'attacher à être bien compris de ses élèves. Beaucoup d'entre eux ignorent absolument ce que c'est que *en haut, en bas, à droite* ou *à gauche* de leur ar-

doise. Nous indiquerons ici la manière de procéder dans ces exercices préliminaires. (*Voir* les exercices préliminaires de la *Méthode de calligraphie.*)

Premier exercice. — Les élèves sont placés, ils gardent un maintien convenable, ils ont devant eux leur ardoise, et tiennent à la main droite une *touche* bien taillée. Tous doivent exécuter les commandements de l'instituteur sur le mot *un.*

L'instituteur. — Attention! Placez la touche au milieu de votre ardoise en haut : *un!*

Placez la touche au milieu de votre ardoise en bas : *un!*

Placez la touche au milieu de votre ardoise à droite : *un!*

Placez la touche au milieu de votre ardoise à gauche : *un!*

Placez la touche au milieu de votre ardoise, en haut à gauche, à droite en bas, etc., etc.

Deuxième exercice. — Tracez des lignes droites de haut en bas; placez la touche : *un, deux!*

On procédera de la même manière pour faire tracer des lignes de gauche à droite, de droite à gauche, de bas à gauche, de haut à droite, etc.

Troisième exercice. — Les élèves doivent apprendre, par exemple, à tracer une ligne droite et mince de longueur indéterminée, mais dans une direction donnée.

Bien que, dans ces exercices, on fixe le nombre des lignes à tracer, il ne faut pas limiter le temps à y employer. Il s'agit de faire *bien* et non de faire *vite.* Lorsque les élèves sont en état de faire bien *une fois,* rien ne s'oppose à ce qu'on exige d'eux qu'ils travaillent avec la même précision une seconde fois. Revenir souvent sur le même exemple, c'est précisément ce qui rend les élèves habiles; varier les exemples, c'est le moyen de soutenir l'attention. L'instituteur, après avoir tracé une bonne ligne à côté d'une mauvaise, fait trouver, par la comparaison de ces deux traits, les conditions pour qu'une ligne soit bonne, c'est-à-dire, droite, égale, fine. Pendant que les élèves sont occupés à reproduire la chose expliquée, on leur rappelle ce qu'eux-mêmes viennent de reconnaître comme bon.

L'action de l'instituteur se résume donc en ceci :

Tracez douze lignes de la droite d'en haut à la gauche d'en bas, sans déplacer, sans faire avancer la main.

Qu'est-ce que vous devez faire?
Quelle espèce de lignes deviez-vous tracer?
Où deviez-vous commencer?
Dans quelle direction devez-vous aller?
Placez la touche : *un!* Tracez la ligne : *deux!* etc., etc.

CHAPITRE III.

CONDITIONS EXTÉRIEURES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN.

1. La place destinée à l'enseignement du dessin doit être bien éclairée, assez vaste; et les élèves placés de manière à recevoir le jour du côté gauche.

2. Les pupitres doivent être d'une largeur convenable; on aura adapté à la partie supérieure une planche de dix à douze centimètres de large pour y placer les solides.

3. Il est préférable d'avoir des siéges isolés ou des bancs que leur poids rend immobiles, afin que le mouvement d'un élève ne gêne pas les autres.

4. La planche ou le papier sur lequel les élèves dessinent doit être parfaitement carré, pour leur faciliter l'appréciation de la direction des lignes.

5. La touche ou le crayon doit avoir une longueur convenable, et être bien taillé; il ne doit être ni trop mou ni trop dur; trop dur, il déchire le papier ou laisse des traces sur l'ardoise; trop tendre, il n'est pas propre à tracer une ligne fine.

6. L'élève doit d'ailleurs être pourvu des objets nécessaires : une règle, un fil, de la gomme, etc., etc.

Nous dirons en terminant que l'on distingue ordinairement trois méthodes différentes dans cette partie de l'enseignement, savoir :

1° *La méthode de dessin d'après des corps naturels.*

Cette méthode, qui a été inventée (si toutefois une méthode

peut être inventée) par le célèbre dessinateur Pierre Schmid, commence d'emblée et sans aucun modèle la reproduction des corps de la nature, en admettant, comme figures fondamentales, *la sphère, le cylindre* et la *niche*.

D'après les comptes rendus des journaux et des *revues pédagogiques*, cette méthode conduit l'élève au but avec une rapidité et une facilité incroyables (1).

2° La seconde méthode, que l'on désigne simplement par l'épithète d'*ancienne*, consiste à imposer à l'élève la copie d'une série de modèles concourant graduellement à produire un ensemble. Ce procédé, la chose est évidente, soumet l'enfant à un travail mécanique, et en fait une machine à copier.

Cependant, on ne peut le méconnaître, il est des élèves qui acquièrent par cette méthode une certaine habileté à reproduire une figure quelconque. On peut donc, grâce à son emploi, atteindre l'un des principaux buts de l'enseignement du dessin : le développement du goût, la netteté du trait, l'habileté de la main.

3° La méthode de Pestalozzi, enfin, réunit les avantages des deux méthodes que nous venons d'indiquer. Son point de départ est l'enseignement des formes (*Formenlehre*).

L'exercice sur les solides tend d'abord à développer la force productive chez l'enfant ; ensuite la reproduction de bons modèles gradués facilite le dessin des objets réels. Nous n'hésitons point à donner la préférence à cette méthode pour l'enseignement primaire : c'est celle que l'on a adoptée à l'école d'application annexée à l'école normale de Nivelles.

---

(1) Nous avons l'avantage de pouvoir confirmer par notre propre expérience la supériorité de cette méthode. Il est seulement à regretter à ce sujet que la fourniture des corps ou solides soit une dépense un peu élevée pour les écoles de la campagne.

EXEMPLE PRATIQUE.

—

BUT.

Développer l'intelligence. Préparer les jeunes gens aux professions industrielles. Procurer à la jeunesse d'agréables passe-temps et des plaisirs innocents. Exercer la main, la rendre plus habile à maint autre exercice, et spécialement à la calligraphie. Habituer l'enfant à être attentif. Exercer la perspicacité. Éveiller l'imagination. Inspirer aux élèves le sentiment du beau, former le goût et faire naître chez eux l'amour de l'ordre. Combattre l'oisiveté, et les préserver contre les plaisirs qui gâtent le cœur.

LEÇON.

SUJET : *La hache.*

(Traité avec des enfants de 11 à 12 ans.)

Instituteur. — Mes enfants, vous avez déjà dessiné différents ustensiles de ménage et autres. L'objet que j'ai choisi pour la leçon de dessin d'aujourd'hui présente certaines difficultés. Il suffit, j'espère, de vous avoir dit cela, pour que vous soyez attentifs et que vous preniez le soin de mettre dans l'exécution du dessin toute l'exactitude et la netteté voulues, afin de produire quelque chose qui mérite le nom de dessin et qui soit digne d'un élève de votre âge. Je tiens encore, comme d'ordinaire, à vous faire trouver, par quelques questions, l'objet à dessiner avant de vous le montrer. Attention donc.

Dans quelle saison sommes-nous à cette heure?

Elève. — Nous sommes maintenant en hiver.

I. — Nommez, vous, Pierre, les autres saisons en suivant leur ordre.

E. — Les autres saisons sont : le printemps, l'été, l'automne.

I. — Que pourriez-vous me dire, Jean, par rapport à la température dans les diverses saisons?

E. — La température est très-variable dans les différentes saisons : en hiver il fait froid, en été il fait chaud, au printemps et en automne il fait tantôt froid et tantôt chaud.

I. — Et que faisons-nous, en hiver, pour nous garantir contre le froid?

E. — Pour nous garantir contre le froid, en hiver, nous nous chauffons.

I. — Mais pour se chauffer, on peut employer différents moyens. Indiquez-en quelques-uns.

E. — Pour se chauffer on se couvre d'habits épais, on court, on se frotte les mains, on se tient dans une place chauffée, etc.

I. — Vous venez de dire qu'on chauffe les places, de quoi se sert-on pour faire cela?

E. — Pour chauffer les places, on se sert de houille.

I. — Mais pensez-vous que dans tous les pays on chauffe les poêles à l'aide de la houille?

E. — Non, monsieur, je ne crois pas cela.

I. — Et pour quelle raison ne rencontre-t-on pas cet usage partout?

E. — C'est parce qu'il y a des pays dépourvus de houille, ou bien où il faut l'acheter fort cher.

I. — Par quel autre combustible remplace-t-on la houille dans ces pays?

E. — Le plus souvent on brûle du bois.

I. — Vous n'ignorez probablement pas que, même dans les pays où la houille est abondante, les personnes riches préfèrent le bois pour chauffer les salons. — Diriez-vous bien pourquoi?

E. — Parce que, en brûlant du bois, on est moins exposé à salir le salon et les meubles; en outre, le bois ne répand pas une odeur aussi désagréable que la houille.

I. — C'est cela. — D'où tire-t-on le bois qui sert au chauffage?

E. — Le bois provient des forêts.

I. — Quel nom générique donne-t-on à ce combustible?

E. — On l'appelle, je pense, *bois de chauffage.*

I. — Et comment désigne-t-on un seul morceau de bois de chauffage?

E. — On le désigne par le nom de *bûche.*

I. — Les bûches croissent-elles dans la forêt, telles que vous avez pu en voir?

E. — Non, monsieur, c'est le bûcheron qui les prépare.

I. — Avec quel instrument le bûcheron prépare-t-il le bois de chauffage?

E. — Il fait cette opération à l'aide de la hache.

I. — Eh bien, mes enfants, c'est de cet instrument que je me propose de vous entretenir aujourd'hui, pour vous rendre aptes à faire un dessin qui représente le mieux possible cet outil; cependant, pour y parvenir, je considère comme nécessaire de vous le montrer auparavant, et d'attirer votre attention sur les parties, et sur les rapports qu'il y a entre ces parties.

(Il montre aux élèves une hache bien confectionnée.)

Regardez attentivement l'objet que je tiens en main; qui peut me dire de combien de parties il se compose?

E. — La hache se compose de deux parties principales, qui sont : la hache proprement dite et le manche.

I. — A quoi sert le manche?

E. — Le manche sert au maniement de la hache.

I. — En quoi le manche est-il fait?

E. — Il est fait en bois.

I. — Dans quoi s'enchâsse-t-il?

E. — Le manche s'enchâsse dans l'anneau de la hache.

I. — La partie dans laquelle le manche s'enchâsse s'appelle *boîte.* On dit aussi, au lieu de « *s'enchâsser,* » — « *s'emboîter.* » — *Le manche s'emboîte.*

Que remarquez-vous, quant à la forme du fer?

E. — Pas de réponse.

I. — Je vois que vous êtes embarrassés pour trouver l'expression convenable pour répondre à ma question; aussi je veux vous venir en aide.

On dit que la partie qui tranche, et que l'on appelle...

E. — Le tranchant.

I. — On dit que le tranchant est *découpé en arc.*

Pourriez-vous me donner quelques raisons pour lesquelles on préfère cette forme à la forme carrée?

E. — Si le tranchant avait une forme carrée, on frapperait toujours sur la pointe; de cela, il résulterait deux inconvénients : ou la pointe serait sujette à se casser, ou du moins l'instrument s'userait inégalement.

I. — Il serait difficile de contester ce que vous venez de dire; mais il y a encore un autre motif aussi important que celui que vous m'avez indiqué. Ceux parmi vous qui ont déjà dû se servir de la hache doivent avoir remarqué que, lorsque le fer est entré dans le bois...

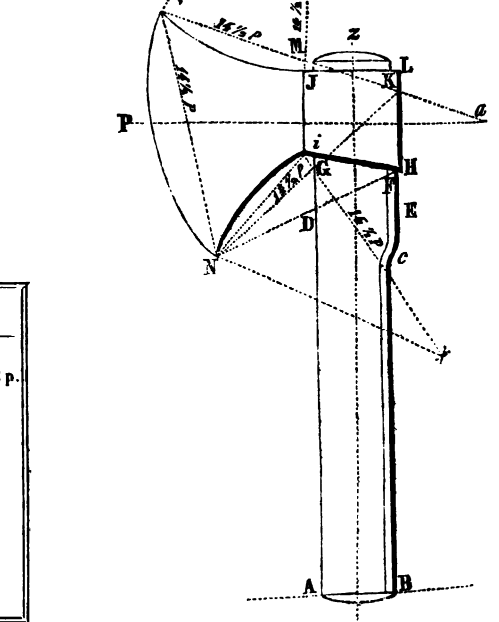
E. — Ah! oui, monsieur, c'est pour pouvoir plus facilement arracher la hache hors du bois.

I. — Certainement. — Il suffit de quelques coups de poignet pour la détacher, tandis qu'une hache ayant la forme carrée exigerait plus d'efforts.

Une troisième raison, moins importante que les deux premières, est?

E. — La forme de la hache *en arc découpé* est beaucoup plus élégante que si celle-ci était *carrée.*

(Ces explications données, l'instituteur montre aux enfants le dessin modèle qui représente avec la plus grande exactitude l'objet de la leçon, et il continue.)



INDICATIONS.

AB = 4 p.
AG = 1 éch. 10 1/2 p.
BC = 1 éch. 4 p.
DE = 4 1/2 p.
CF = 5 3/4 p.
Joindre GF.
FI = 5 p.
GH = 5 p.
GI = 5 p.
FK = 5 3/4 p.
JL = 5 p.
KM = 5 p.
Joindre MI.
Joindre LH.

I. — Que représente le dessin que vous voyez sur cette feuille?

E. — Ce dessin représente une hache.

I. — Examinez bien cette partie (en montrant, sur le modèle, le manche).

Quelle différence remarquez-vous par rapport à la grosseur des lignes?

E. — Je remarque que les unes sont grosses, que les autres sont fines.

I. — Pourquoi cela?

E. — La grosseur plus ou moins prononcée des unes indique l'ombre où se trouve la partie ou le côté que ces lignes représentent; — tandis que les moins marquées indiquent les parties éclairées.

I. — Prenez maintenant papier, crayon et compas. Construisez l'échelle telle que je la ferai au tableau ; divisez-la de la même manière, elle sera un peu moins grande que la moitié de la largeur de votre ardoise. Tracez au bas de votre papier une ligne X Y.

Comment appelle-t-on cette ligne par rapport à ce que nous allons faire ?

E. — Cette ligne s'appelle *la base.*

I. — Mais, considérée en elle-même ?

E. — C'est une ligne horizontale.

On fera trouver de la même manière les deux autres lignes directrices ou fondamentales *o z* et P^a. Il sera inutile de décrire, sous forme de questions et de réponses, la construction entière. Avec le dessin ainsi préparé et l'annexe contenant les données écrites dans l'ordre à suivre, on possède tout ce qu'il faut pour faire dessiner la hache.

IV

MÉTHODE DE CALLIGRAPHIE.

CHAPITRE PREMIER.

PRÉLIMINAIRES DE LA CALLIGRAPHIE.

Les exercices préliminaires de la calligraphie commenceront dès l'entrée de l'enfant à l'école ; ils sont donc, sous ce point de vue, sur la même ligne que les autres branches d'enseignement.

L'enfant doit apprendre à écrire, c'est-à-dire, il doit être amené à se représenter, d'une manière exacte et précise, la forme des signes d'écriture adoptés, afin de les reproduire ensuite à l'aide du crayon ou de la plume. A cette fin il sera nécessaire de l'habituer d'abord à examiner intuitivement certaines figures; il faudra exercer l'œil et la main de l'élève pour le mettre en état de dessiner ces formes, ces figures avec le plus de ressemblance possible.

Pour ces exercices préliminaires, l'enfant doit avoir :

1° Une touche bien taillée,

2° Une ardoise,

3° Une éponge mouillée ou un petit morceau de linge pour effacer les essais mal réussis.

Il faut, en outre, un local bien éclairé, et des pupitres convenablement disposés.

Dans les communes où l'autorité civile et l'autorité ecclésiastique se montreront bien disposées en faveur de l'école, l'instituteur ne se verra pas arrêté, dans l'application de sa méthode d'écriture, par le manque de ces objets indispensables.

Voici en quoi consistent les exercices préliminaires :

1. L'instituteur pose un point sur la planche noire et dit aux enfants : Cela s'appelle *un point*, il leur en fait faire un, d'abord à la craie sur la planche noire, et ensuite avec la touche sur l'ardoise.

Avant d'aller plus loin, nous engageons fortement les instituteurs à ne pas regarder ces premiers essais comme une chose de peu d'importance; nous insistons sur cela : il faut donner toute son attention à ce que ces exercices préliminaires soient bien exécutés et à ce que les enfants, en s'en acquittant, se rendent bien compte de leur travail.

Observation. — Ici l'instituteur donnera les indications nécessaires quant au maintien du corps et à la manière de tenir le crayon ou la plume. Il est indispensable, pour satisfaire à cette condition, que les enfants soient munis de longues touches ou bien d'un portecrayon.

2. *Deux points, l'un à côté de l'autre* (..); *deux points, l'un au-dessus de l'autre* (:); *deux points en dessous de deux autres points* (::), etc., etc.

Le maître explique aux enfants, d'une manière bien claire, ce qu'il représente sur la planche noire; il leur fait répéter ensuite ce qu'il a dit, et expliquer ce qu'ils ont fait. C'est là, on le comprendra facilement, le moyen d'exercer les élèves, dès le premier moment, à *penser en travaillant.*

3. Ces exercices ont pour but principal d'habituer l'œil à mesurer la distance entre deux ou plusieurs points; ils familiarisent les élèves avec ces expressions : *en dessous, au-dessus, à côté, par devant, par derrière*. On procède ensuite aux exercices à l'aide de lignes. *Tout d'abord le maître réunira deux points en traçant une ligne droite* (sans l'emploi d'une règle), et après avoir donné les explications nécessaires au sujet de la ligne droite, il fera tracer de semblables lignes par les enfants.

L'instituteur aura soin de ne pas corriger les fautes; il attendra que l'élève les ait trouvées lui-même.

Une fois ces préambules posés, voici ce que l'on propose aux élèves :

4. *Tracer deux lignes droites qui partent d'un même point.*

Observation. — On ne perdra pas de vue qu'il y a dans tous

les exercices trois choses principales qui doivent fixer l'attention du maître, savoir :

A. — *Que l'enfant comprenne parfaitement le devoir proposé.*

B. — *Qu'il conçoive bien la forme désignée.*

C. — *Qu'il exécute d'une manière exacte.*

5. *Tracer trois, quatre lignes droites, partant d'un même point.*

6. *Tracer deux, trois, quatre lignes droites qui aboutissent à un point commun.*

7. *Une ligne horizontale.*

8. *Une ligne perpendiculaire à une autre.*

9. *Une ligne oblique tracée de droite à gauche et ensuite dans diverses directions.*

10. *Deux lignes parallèles passant respectivement par deux points donnés.*

11. *Trois, quatre lignes parallèles.*

12. *Deux lignes qui se coupent en un point indiqué.*

13. *Construire différents angles.*

14. *Des figures formées de lignes droites, telles que triangles, carrés, rectangles*, etc.

15. *Des lignes courbes, concaves, convexes; des lignes courbes, tournant leur courbure vers la droite, d'autres vers la gauche.*

16. *Des figures formées de lignes courbes, des cercles, des demi-cercles, des ellipses ou ovales.*

17. *Des lignes ondulées, etc.*

Ces exercices sont destinés à des enfants ayant l'âge requis pour fréquenter l'école avec fruit, à des enfants de cinq à six ans. Ils ne sont nullement en rapport avec le degré de développement intellectuel des bambins qui ont moins de cinq ans et que leurs parents envoient à l'école afin de s'en débarrasser. Il est évident qu'il ne s'agit pas non plus de donner aux enfants les définitions de ces différentes figures. Le but principal de ces exercices, c'est de former *l'œil et la main,* et d'entretenir l'activité intellectuelle.

Pour que les exercices préparatoires ne deviennent pas plus difficiles que la calligraphie elle-même, l'instituteur aura soin de ne pas les pousser trop loin.

CHAPITRE II.

EXERCICE DE CALLIGRAPHIE PROPREMENT DITE.

Une fois l'œil et la main suffisamment exercés par les moyens que nous venons d'indiquer, les enfants doivent apprendre à tracer les lettres dont nous nous servons pour représenter par écrit nos idées.

Au point de vue de la calligraphie, les lettres de l'alphabet se divisent en *lettres minuscules* et en *lettres majuscules*.

§ Ier. — *Lettres minuscules.*

Les lettres minuscules, eu égard à la position qu'elles occupent entre les quatre lignes auxiliaires, peuvent se diviser en quatre classes, savoir :

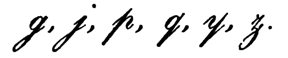
A. — Lettres qui sont entièrement comprises entre les lignes moyennes.

a, c, e, é, è, ê, i, m, n, o, r, s, u, v, w, x, z.

B. — Lettres dont une ou plusieurs parties dépassent la ligne moyenne d'en haut.

b, d, h, k, l, t.

C. — Lettres dont une ou plusieurs parties dépassent la ligne moyenne d'en bas.



D. — Lettres qui dépassent les deux lignes moyennes.



§ II. — *Lettres majuscules.*

Les lettres majuscules se divisent en deux classes, savoir :

A. — Lettres qui dépassent seulement la ligue moyenne d'en haut.

A, B, C, D, E, F, H, I, J, K,
L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U,
V, W, X, Z.

B. — Lettres qui dépassent aussi la ligne moyenne d'en bas.

G, Y, Z.

Observation. — Il ne suffit pas de bien saisir la forme de ces lettres et de savoir les copier fidèlement, il faut encore que l'enfant puisse en reproduire un certain nombre à la suite les unes des autres et liées entre elles. L'expérience l'a depuis longtemps démontré : cette reproduction présente de grandes difficultés ; aussi s'est-on trouvé obligé de recourir à divers procédés mécaniques. Nous citerons ici les deux moyens le plus fréquemment employés.

Le maître trace d'abord les lettres au crayon dans le cahier de l'élève ; celui-ci les repasse ensuite à l'encre ; ce moyen est évidemment plus nuisible qu'utile.

Le second moyen, moins absurde que le premier, consiste à tracer une ligne horizontale, à laquelle doivent aboutir les jambages avec leurs parties supérieures. Cette ligne indique également le milieu de toutes les lettres qui la dépassent.

L'expérience a depuis longtemps prouvé l'insuffisance de ces expédients ; et un grand nombre de personnes qui ont fait de la calligraphie l'objet spécial de leurs études, ont reconnu comme le meilleur de tous les moyens celui dont nous parlons dans le paragraphe suivant.

§ III. — *Moyen abrégé pour l'exécution des exercices préliminaires de calligraphie.*

Notre but est non-seulement d'amener l'enfant, par un moyen bien simple, à écrire droit, à donner aux lettres une hauteur égale, mais encore de l'habituer à un tracé uniforme, chose indispensable pour obtenir une bonne expédiée. Ce moyen (nous l'avons déjà indiqué dans notre *méthode de lecture*) consiste à ne jamais permettre aux commençants d'écrire autrement qu'entre quatre lignes tracées de la manière suivante :

Pour faciliter l'explication des lettres à la planche noire, on donne un nom particulier à chacune des parties différentes qui constituent les lettres.

L'espace qui sépare les lignes entre elles dépendra de la hauteur que l'on se propose de donner aux lettres. Cependant, l'expérience nous l'a démontré : il vaut mieux pour les commençants écrire trop grand que trop petit.

Pour indiquer aux enfants d'une manière sensible le degré d'inclinaison à donner à leurs lettres, on aura soin de tracer une ligne oblique au commencement des lignes moyennes.

Cette ligne aura une inclinaison de 45 degrés, conformément aux meilleurs modèles.

Après avoir donné les explications nécessaires, relativement aux lignes dont nous venons de parler, l'instituteur veillera avant toute autre chose à ce que ces mêmes lignes soient tracées sur la planche noire, sur les ardoises des enfants, ainsi que sur les cahiers destinés à la calligraphie.

C'est sans aucun fondement que plusieurs instituteurs m'ont manifesté leur crainte de créer ainsi pour les enfants une habitude à laquelle ils renonceraient difficilement plus tard, un besoin auquel ils ne parviendraient plus à se soustraire. Nous ver-

rons plus loin de quelle façon on les en déshabitue sans aucune peine, sans aucun embarras. Du reste, nous sommes toujours d'avis que l'on ne doit pas conduire l'enfant trop longtemps au moyen d'une lisière.

§ IV. — *Ordre dans lequel on doit enseigner les lettres.*

La marche la plus propre à conduire au but et la plus en rapport avec les principes pédagogiques, est sans contredit celle qui est basée sur la ressemblance des lettres entre elles. D'après ce principe, nous admettrons l'ordre suivant comme le plus rationnel.

Première catégorie.

i, u, n, m, r, v, w, c, o, a, e, x, z, s.

Deuxième catégorie.

t, t, b, h, k, d, l.

Troisième catégorie.

q, p, z, j, g, y, f.

Observation. — Une fois que les enfants seront suffisamment exercés sur les lettres minuscules, on passera à l'alphabet majuscule, et cela dans l'ordre suivant :

Première catégorie. — Lettres qui ont pour base l'ovale.

C, E, O, Q, G, C, X, U, N.

Deuxième catégorie. — Lettres qui ont pour base une ligne flamboyante.

A, J, I, J, S, K, H, P, B, R,
B, R, L, T, D, N, M.

Troisième catégorie. — La ligne crochue.

U, Y, V, W.

Quatrième catégorie. — La ligne ondulée.

Z, Z.

§ V. — *Manière de donner l'explication des différentes lettres.*

Le premier principe dans l'enseignement de la calligraphie est celui-ci :

Les enfants doivent saisir clairement et bien exactement toutes les parties qui constituent les lettres, ainsi que la manière de réunir ces parties pour en former des lettres.

La représentation intérieure que les enfants se font des lettres doit être *intuitive, claire, exacte,* de telle sorte qu'ils soient en état de reproduire les lettres, en se rendant bien compte de leur travail, d'après le modèle qu'ils se tracent intérieurement.

Quant à la manière dont l'instituteur expliquera les lettres, nous donnons un échantillon dans l'exemple pratique qui suit :

Les lettres se composent des parties suivantes :

1. — *Des lettres minuscules.*

i.

Cette lettre se compose d'une liaison qui commence à la ligne moyenne d'en bas et qui va jusqu'à la ligne moyenne d'en haut ; d'un jambage qui descend jusqu'à la ligne moyenne d'en bas, où il est un peu courbé, d'une petite liaison qui finit au milieu des deux lignes moyennes ; ensuite d'un point placé au-dessus du jambage à une distance égale à celle qui sépare les deux lignes moyennes.

u.

Cette lettre est composée de deux *i,* réunis et sans point.

n.

Cette lettre se compose d'une liaison, d'un jambage, et d'une ligne-crochet. Cette dernière commence aux deux tiers du jambage, va jusqu'à la ligne moyenne d'en haut, descend jusqu'à la ligne moyenne d'en bas, et finit au milieu des deux lignes moyennes ; elle est plus grosse au milieu qu'aux deux extrémités.

m.

L'explication de cette lettre peut se donner d'après ce qui précède.

r.

Cette lettre se sompose d'une liaison, qui va de la ligne moyenne d'en bas à la ligne moyenne d'en haut où elle est un peu courbée; ensuite d'un jambage qui y est réuni et qui va jusqu'à la ligne moyenne d'en bas ; ce jambage doit être partout de la même grosseur ; d'une petite liaison courbée, qui commence aux deux tiers du jambage, et va jusqu'à la ligne moyenne d'en haut ; d'un petit arc, qui commence à la ligne moyenne, en reprenant la liaison, tourne et remonte jusqu'à la ligne moyenne d'en haut.

v.

Cette lettre est composée d'une liaison, d'une ligne-crochet, d'un demi-ovale à droite qui va jusqu'à la ligne moyenne d'en haut, ensuite d'un petit nœud ; ce dernier doit être placé de manière que la ligne moyenne d'en haut le traverse. L'extrémité de la courbe doit toucher à la ligne moyenne d'en haut.

w.

Voir l'explication qui précède.

c.

Les parties qui composent cette lettre sont :

Le point, le demi-ovale à gauche et la liaison. La première partie est placée aux deux tiers de la distance qui sépare les deux lignes moyennes.

o.

Il est composé d'un demi-ovale à gauche, d'un demi-ovale à droite, placés de manière à former un ovale parfait. On y ajoute une liaison commençant par un point aux deux tiers de la distance des deux lignes moyennes.

a.

Cette lettre est formée d'un ovale parfait, d'un jambage qui touche cet ovale exactement au milieu des lignes moyennes et dont la courbure ne commence qu'à une petite distance de la ligne moyenne d'en bas; ensuite d'une liaison.

e.

Cette lettre commence, à la ligne moyenne d'en bas, par une liaison qui conduit jusqu'au milieu des deux lignes moyennes; elle prend la forme d'un demi-ovale à droite, remonte jusqu'à la ligne moyenne d'en haut, et forme un demi-ovale à gauche.

x.

Lettre composée d'un demi-ovale à droite, qui se termine un peu plus haut que la ligne moyenne d'en bas par un nœud; ensuite d'un demi-ovale à gauche, qui commence par un petit point placé un peu plus bas que la ligne moyenne d'en haut; celui-ci touche au demi-ovale de droite au milieu des deux lignes moyennes, ou il s'y réunit par un petit trait horizontal.

z.

Cette lettre est formée de deux lignes ondulées qui sont réunies par un trait oblique. L'extrémité des courbes doit toucher les lignes moyennes.

s.

Cette lettre, difficile pour la main peu exercée de l'enfant, se compose d'une liaison, d'une ligne flamboyante qui commence à la ligne moyenne d'en haut, et qui se termine par un point un peu plus haut que la ligne moyenne d'en bas.

l.

Cette lettre se compose d'une liaison qui va au delà de la ligne moyenne d'en haut, de la distance d'un demi-jambage, ensuite d'un jambage moyen d'une hauteur égale et double de la distance qui sépare les deux lignes moyennes au-dessus de ces deux lignes. Le jambage est courbé à une petite distance de la ligne moyenne d'en bas.

t.

Se compose d'une *l*, à laquelle on ajoute un petit trait du côté droit à une hauteur d'un demi-corps au-dessus de la ligne moyenne d'en haut.

b.

Lettre dérivée de *l*, à laquelle on ajoute un demi-ovale à droite qui se termine comme ci-dessus, ou par un nœud qui est placé de manière à être traversé par la ligne moyenne d'en haut.

h.

Cette lettre se compose d'une liaison, d'un jambage moyen et d'une ligne-crochet.

k.

Composé d'une sorte d'*h* et d'un ovale allongé qui commence sur la ligne moyenne d'en haut et qui s'y termine. La hauteur de cette partie est arbitraire.

d.

Se compose d'un ovale et d'une *l* qui touche l'ovale, au milieu des deux lignes moyennes.

l, h.

Ces lettres ne différant de celles que nous venons d'expliquer que par un nœud allongé, nous ne porterons notre attention que sur celui-ci. Le nœud allongé commence à la ligne moyenne d'en bas, par une liaison qui est un peu courbée à droite, à laquelle on réunit, à la ligne extrême d'en haut, un jambage moyen, qui se distingue des autres jambages moyens en ceci : il est un peu courbé à sa partie supérieure, et va toujours en augmentant de grosseur jusqu'à la ligne moyenne d'en bas.

Le point d'intersection doit se trouver sur la ligne moyenne d'en haut.

q.

Lettre composée d'un ovale parfait et d'un jambage moyen d'en bas; à une distance d'un corps au-dessous de la ligne moyenne d'en bas, doit se trouver une petite liaison.

p.

Voir les explications précédentes.

j, g, y.

Même observation que pour les lettres *l*, *h*, etc., avec le nœud allongé. Seulement pour le *j*, le *g* et l'*y* le point d'intersection doit se trouver un peu plus bas que la ligne moyenne d'en bas.



Lettre composée d'une liaison, d'un nœud suivi d'un petit arc, d'une ligne oblique fine et d'un nœud allongé.

Mon Dieu, que de temps perdu, quelle foule de mots, pour faire connaître aux enfants un *i* ou une *l!* s'écrieront ici beaucoup d'instituteurs.

Ce serait une grave erreur, ce n'est pas là du temps perdu. Agir de la sorte, c'est, au contraire, *gagner du temps.* Quant aux paroles, un instituteur qui prend à cœur le bien-être de ses élèves ne s'en montrera jamais avare : c'est le seul moyen d'atteindre le but.

Supposons que l'explication de la lettre *i* ait exigé une demi-heure, nous avons du moins la conviction que, pendant ce temps, tous les enfants d'une même classe sont parvenus à une connaissance complète de cette lettre, qu'ils l'ont saisie exactement dans toutes ses parties, et cela d'après l'ordre et suivant les règles indiquées pour écrire un *i* comme il faut.

Les enfants sont alors en état de porter un jugement sur la lettre expliquée, tracée par le premier venu; ils sont à même de se rendre compte des défauts de cette lettre après l'avoir écrite, et de les corriger convenablement.

Signalons encore quelques avantages qui découlent de cette méthode.

1° L'enseignement donné de cette manière éveille et anime les enfants;

2° Leur intelligence est continuellement en activité;

3° Par cette manière d'agir, ils auront l'occasion de former leur jugement et de s'exercer à l'expression orale;

4° En procédant toujours par intuition, on se conforme à la nature;

3° La calligraphie enseignée de cette manière exclut le mécanisme; elle habitue l'enfant à ne jamais rien faire sans connaissance de cause. Dirigé de cette façon, cet enseignement sera toujours en harmonie avec les autres branches et tendra, de concert avec celles-ci, vers ce but élevé que l'instituteur ne devrait jamais perdre de vue : *Faire de l'enfant un homme.*

On attendra, pour faire un pas en avant, que les élèves aient bien compris tout ce qui regarde l'exercice qui les occupe. Pour monter d'un degré, nous exigeons qu'ils soient capables d'écrire d'une manière juste, exacte, et cela sans modèle, les lettres du degré immédiatement inférieur.

Les enfants étant parvenus à écrire convenablement quelques lettres, on leur fait écrire des syllabes ou des mots; mais ces syllabes et ces mots *ne renfermeront que des lettres sur lesquelles on les aura préalablement exercés.*

2. — *Des lettres majuscules.*

L'explication des lettres majuscules est tellement facile, que tout instituteur s'en tirera aisément, après avoir donné l'explication des lettres minuscules. On suivra l'ordre indiqué dans le § 4, page 170. Dès que les enfants sauront écrire une lettre majuscule, on leur permettra d'écrire des mots commençant par cette lettre, et ce n'est qu'après avoir expliqué les lettres majuscules qu'aura lieu l'écriture de phrases entières, de sentences.

CHAPITRE III.

SIGNES DE PONCTUATION ET CHIFFRES.

L'écriture des signes de ponctuation, ainsi que celle des chiffres, mérite toute l'attention du maître. Qu'on n'envisage pas ce point comme trop peu important, c'est de là que dépendent en grande partie la clarté et la netteté de l'écriture.

Signes de ponctuation, — : —, — ; — ! — ? — ...

Chiffres arabes : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0.

Chiffres romains : I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, etc.

CHAPITRE IV.

ÉCRITURE DANS LES CAHIERS.

Les premiers exercices de calligraphie se font, comme nous avons dit, sur l'ardoise au moyen d'une touche; il n'est nullement à craindre que la main acquière de la lourdeur, pourvu que la touche soit toujours d'une longueur convenable et soigneusement taillée. Lorsque les enfants en seront arrivés à devoir écrire dans le cahier, la taille des plumes est l'affaire de l'instituteur ; celui-ci aura soin que cette besogne se fasse hors des heures de classe; les élèves les plus avancés peuvent assister le maître, si celui-ci s'est occupé de leur fournir les renseignements nécessaires. Pendant que les élèves écrivent, l'instituteur circule continuellement entre les bancs en donnant tantôt à l'un, tantôt à l'autre, des avis, des explications, des conseils; il corrige à gauche et à droite, il montre aux enfants la manière de tenir la plume, leur apprend comment il faut appuyer pour obtenir les qualités propres aux jambages, etc., etc.

Ces indications suffisent pour faire comprendre à l'instituteur la manière convenable d'intervenir selon les circonstances.

CHAPITRE V.

DE L'ÉCRITURE SANS LIGNES AUXILIAIRES.

Jusqu'ici les enfants ont écrit à l'aide de lignes; essayons maintenant de tracer brièvement les moyens de les habituer à marcher sans cette lisière.

Pour assurer la réussite sur ce point, nous conseillons fortement de ne pas procéder trop vite. *Aller par gradation, c'est la marche la plus sûre.* A cet effet on fera d'abord disparaître la ligne extrême d'en haut; après quelque temps, la ligne extrême d'en bas, et successivement les lignes moyennes. On se gardera cependant de supprimer tout d'un coup la ligne entière. Il sera

bien de la faire disparaître peu à peu. Du moment que toutes les lignes auront disparu, on marquera, pour plus de facilité, le commencement et la fin de chaque ligne par un point; un petit point indiquera aux élèves la distance entre les lignes, et conséquemment le nombre de lignes d'une page. Les élèves auxquels cet exercice offrirait trop de difficultés seront l'objet spécial de la vigilance du maître, et ce dernier aura soin de les faire continuer à écrire pendant un certain temps sur des lignes simples. L'expérience nous apprend que les enfants dont l'œil a été convenablement exercé rencontrent très-peu de difficultés.

CHAPITRE VI.

DE L'EMPLOI DES MODÈLES D'ÉCRITURE.

De ce qui précède il résulte évidemment que l'emploi des modèles d'écriture est une chose inutile, et dont on peut se passer sans nuire en aucune façon au progrès des enfants en calligraphie.

Il est cependant des cas où *les bons modèles* offrent certains avantages. Ceux que l'on présente comme tels à l'enfant doivent, pour satisfaire aux besoins de l'enseignement primaire, remplir les conditions suivantes :

1° Le sens des phrases de ces modèles doit être simple, intelligible pour l'enfant et proportionné au degré de développement de son intelligence.

2° Ils doivent renfermer une vérité quelconque, propre à agir soit sur le cœur, soit sur l'esprit, soit sur le sentiment esthétique des élèves.

3° La forme des lettres doit être simple mais gracieuse; chaque lettre prise isolément, ainsi que l'ensemble de l'écriture, doit avoir l'empreinte du bon goût, sans que l'œil soit arrêté par toutes sortes de traits bizarres, prétendus ornements des lettres majuscules. Partout les mêmes dimensions seront rigoureusement observées.

4° Les meilleurs modèles pour les plus avancés consistent, selon nous, dans la copie d'une facture, d'une quittance, etc., et de rédactions de cette espèce.

EXEMPLE PRATIQUE.

BUT.

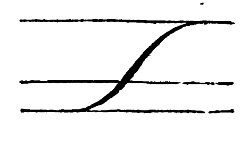
Éveiller l'attention et piquer la curiosité ; développer le sentiment esthétique et par conséquent exercer une influence salutaire sur le sentiment moral ; tenir l'intelligence en activité pendant la leçon ; former le jugement, exercer l'œil et la main ; faire acquérir une expédiée convenable, une écriture belle et bien lisible.

LEÇON.

SUJET : *La lettre majuscule* D.— *Écrire des mots avec cette lettre.*

(Traité avec des enfants de 9 à 10 ans.)

Instituteur. — Nous sommes arrivés à l'écriture des lettres qui ont pour base la ligne flamboyante et qui forment la deuxième catégorie des lettres majuscules. — Il nous reste encore trois lettres de cette catégorie à expliquer. Nous nous proposons de vous faire connaître dans la leçon présente l'une de ces trois lettres qui est la lettre *D*. — Nous allons, pour avoir une connaissance exacte de cette lettre, qui est une des plus difficiles de l'alphabet, procéder, comme toujours, par l'examen des parties prises isolément et ensuite dans leurs rapports entre elles. Voici les quatre lignes auxiliaires. Faites attention et dirigez vos regards vers ma main. (L'instituteur trace sur le tableau la première partie de la lettre *D*.)



Comment avons-nous appelé cette partie dans plusieurs lettres expliquées déjà ?

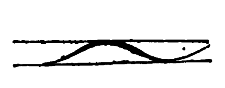
Elève. — Cette partie s'appelle une *ligne flamme* ou *flamboyante.*

I. — Elle commence? elle finit ?

E. — Elle commence à la ligne extrême d'en haut et elle finit à la ligne moyenne d'en bas.

I. — Remarquez toujours que la ligne flamboyante est plus grosse au milieu qu'aux extrémités.

La deuxième partie de la lettre que j'ai l'intention de vous expliquer est celle-ci :



A quoi avons-nous dit que cette ligne ressemble?

E. — Elle ressemble beaucoup à la forme que prend l'eau agitée. — Elle rappelle une onde.

I. — Et précisément pour cette raison comment l'avons-nous désignée?

E. — Nous l'avons désignée sous le nom de *ligne ondulée.*

I. — Examinez avec attention cette partie de lettre et dites où elle commence; — jusqu'où elle remonte; — jusqu'où elle descend ensuite et où elle finit.

E. — Cette partie de lettre commence à la ligne moyenne d'en bas, elle remonte jusqu'à la ligne moyenne d'en haut, elle revient se reposer sur la ligne moyenne d'en bas.

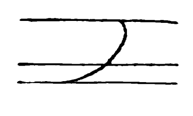
I. — Comparez maintenant cette partie à celle que nous avons étudiée tantôt. — Quelle différence trouvez-vous entre ces deux parties?

E. — La ligne flamboyante a la direction oblique, la direction des jambages, tandis que la ligne ondulée suit la direction horizontale.

I. — Quelles sont les ressemblances que l'on y remarque?

E. — Ce sont, en définitive, toutes deux des lignes flamboyantes. Toutes deux sont plus grosses au milieu qu'aux extrémités.

I. — La troisième partie, pour former notre lettre, est celle-ci :



que vous connaissez bien tous?

E. — Oui, monsieur, c'est un demi-ovale à droite, qui commence à la ligne moyenne d'en bas et qui remonte jusqu'à la ligne extrême d'en haut.

I. — Mais que remarquez-vous quant à la grosseur?

E. — Il faut que ce demi-ovale à droite soit fin et égal dans toute sa hauteur.

I. — Avant d'aller plus loin, répétons ce que nous avons appris. Vous, Nicolas, combien de parties avons-nous examinées, parties qui doivent entrer dans la composition d'une lettre que nous avons pour objet d'étudier aujourd'hui?

E. — Nous avons examiné trois parties qui sont : 1° la ligne flamboyante, 2° la ligne ondulée et 3° le demi-ovale à droite.

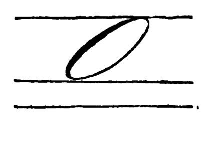
I. — C'est très-bien, mon ami, pour l'énumération des parties; mais voyons si vous saurez me décrire ces parties avec la même précision?

E. — La ligne flamboyante commence à la ligne extrême d'en haut et va jusqu'à la ligne moyenne d'en bas; elle est plus grosse au milieu qu'aux extrémités; elle doit être un peu couchée en suivant la direction d'un jambage, etc., etc., etc.

La ligne ondulée, etc.

Le demi-ovale à droite, etc.

I. — Il ne nous reste plus qu'une seule partie à examiner; après cela nous passerons à la jonction des parties pour en former la lettre tout entière. Voici cette dernière partie :



Est-il difficile de découvrir ce que c'est?

E. — Oh! non, monsieur, c'est un *ovale.*

I. — En effet, c'est un ovale. Cependant il y a quelque chose à remarquer sur cet ovale par rapport aux différents ovales que nous avons rencontrés dans la composition de certaines lettres.

E. — Les ovales que nous avons étudiés dans différentes lettres étaient tous placés, ou entre la ligne extrême d'en haut et la ligne moyenne d'en bas, ou, dans les lettres minuscules, entre les deux lignes moyennes.

I. — Et l'ovale que je viens de tracer à la planche noire?

E. — Cet ovale se trouve placé entre la ligne *extrême d'en haut* et la ligne *moyenne d'en haut.*

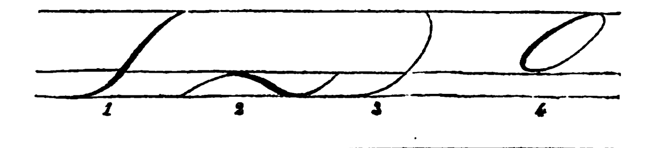
I. — En comparant les deux demi-ovales, ne remarquez-vous rien?

E. — Je remarque que le demi-ovale de gauche est plus gros que celui de droite.

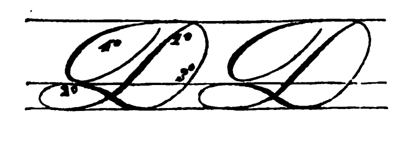
I. — Je vais effacer les quatre parties que nous venons d'examiner et les écrire de nouveau les unes à côté des autres en observant tout ce que vous me direz.

(L'instituteur, après avoir tout effacé, commencera à écrire pendant que les élèves parleront.)

E. — (Tous ensemble :) Faites une ligne flamboyante, qui commence, etc., etc.



I. — Faites maintenant bien attention, je vais réunir les quatre parties et nous verrons quelle lettre cela formera. (L'instituteur écrira la lettre :)



Ainsi quelle est cette lettre?

Avant de vous faire écrire la lettre *D* sur le cahier, il faut vous exercer sur l'ardoise, et auparavant, je veux m'assurer si vous m'avez bien compris. A cette fin, Louis, venez ici et tracez la lettre *D* à la planche noire; et vos camarades rechercheront les fautes que vous pourriez avoir commises.

Ceci fait, les enfants traceront d'abord la lettre sur l'ardoise, ensuite sur le papier, et lorsqu'ils seront parvenus à savoir bien écrire la lettre, ils écriront des mots qui commencent par la lettre *D* et enfin des sentences ou des proverbes dans lesquels il y a des mots écrits avec cette lettre. L'instituteur, pendant que les enfants écrivent, circule dans la classe pour s'assurer si ses élèves se tiennent droit, etc., etc. (Voir les observations à ce sujet, page 116.)

V

MÉTHODE DE RELIGION.

CHAPITRE PREMIER.

ENSEIGNEMENT DE LA RELIGION (1).

Les enfants de six à neuf ans, dont se compose ordinairement la division inférieure d'une école primaire, doivent recevoir une instruction appropriée à leur âge. Les sept ou huit premières années d'un enfant sont, de toute sa vie, la portion la plus importante et la plus décisive pour son avenir. On ne peut donc commencer trop tôt l'éducation religieuse et morale de l'enfance. Telle est la volonté du Seigneur : « *Faites venir à moi les petits enfants*, dit-il, *et ne les en empêchez pas ; car le royaume de Dieu est pour ceux qui leur ressemblent.* »

Leur caractère impressionnable, leur naïveté d'esprit, la pureté et l'innocence de leur cœur, tout dispose ces petits enfants à écouter la parole de Dieu, à entendre les vérités divines, pourvu qu'on les leur communique d'une manière simple et à la portée de leur intelligence. Autrement, comment concevoir leur tranquillité, leur attention ! comment expliquer leur émotion, leur félicité intérieure quand on leur parle du bon Dieu, de l'enfant

(1) Nous croyons rendre un véritable service aux hommes qui s'occupent de l'enseignement, en leur signalant un ouvrage sur ce sujet, composé par monseigneur Gruber, archevêque, etc., à Salzbourg. Cet ouvrage, intitulé : *Manuel de la catéchétique pour l'enseignement de la religion*, Salzbourg, chez Mayer, 1834, a rencontré une sympathie bien méritée dans toute l'Allemagne, et nous regrettons que son étendue ne nous permette point de le traduire.

Jésus, de l'ange gardien, du premier homme, etc., etc.?

Déjà, dès la maison paternelle, on a jeté dans leurs âmes les germes des sentiments religieux. La confiance des enfants dans leurs parents, leur amour et leur attachement pour eux, dirigent déjà leur vue vers Dieu qui est leur père, celui de leurs parents et le père invisible de tous les hommes.

En exhortant les enfants à l'obéissance, en les engageant à se bien conduire, en leur montrant sans cesse Dieu comme notre législateur et notre rémunérateur, les parents donnent l'éveil à leur conscience.

On a dit à l'enfant qu'il est devenu chrétien et enfant de Dieu par le baptême, qu'il appartient à l'Église catholique, qu'il est créé pour le ciel. Dans son village il voit l'église dans laquelle se rassemblent les fidèles pour prier Dieu et pour l'adorer; il y accompagne ses parents, ses frères et ses sœurs; il y remarque les cérémonies de la religion; il prend part lui-même, autant que son âge le permet, aux différents exercices de piété qui s'y pratiquent. Sa mère lui a appris à faire le signe de la croix, elle lui a enseigné les premiers éléments du catéchisme; elle l'a habitué à joindre les mains pour prier, elle l'a disposé à élever souvent son cœur vers Dieu, son père céleste, pour le remercier des bienfaits dont il le comble tous les jours; il récite tant bien que mal l'Oraison dominicale, la Salutation angélique et les autres prières que sa mère lui a apprises.

L'enfant entre à l'école avec ces premières notions. Ses connaissances sont peut-être encore de pure forme; les paroles qu'il prononce, il n'en comprend pas la valeur; ses idées à ce sujet sont vagues et incertaines; n'importe! les éléments de la foi et de la morale qu'on lui a enseignés n'en ont pas moins laissé en lui une impression plus ou moins profonde, et il est préparé à recevoir une instruction plus étendue, à mesure que son intelligence se développera.

Se refuser à admettre l'influence de la maison paternelle quant à l'éducation religieuse et morale des commençants, ce serait s'exposer à voir ceux-ci attacher moins d'importance à l'enseignement de la religion qu'aux autres branches. En agissant de la sorte, on donnerait à l'enfant une malheureuse direction : il ferait tous ses efforts pour apprendre ce qui lui promet des

succès dans le monde, et il négligerait le plus important, ce qui concerne la vie éternelle.

S'abstenir de développer le sentiment religieux chez les petits enfants, ce serait faire preuve d'une ignorance absolue de leurs besoins, d'une absence complète d'idées exactes sur la direction à leur donner. Ce sont les enfants de cet âge qui composent la classe préparatoire ; c'est précisément dans cette classe que l'on doit poser les fondements de *tout enseignement ultérieur;* par conséquent aussi, ceux de la religion et de la morale. Il est bon, il est indispensable d'habituer dès cet instant les enfants à une existence morale et religieuse. Aussi l'instituteur, pénétré d'une foi vive en Notre-Seigneur Jésus-Christ, la source de toute vie pieuse, s'empressera de conduire ses petits élèves vers Celui qui est le plus grand ami des enfants.

Abordons maintenant la solution de la double question suivante :

Que doit-on enseigner, en matière de religion, aux enfants de la classe inférieure ?

Comment doit-on procéder, dans cette classe, pour cette branche de l'enseignement?

a. L'enseignement de la religion pour la classe inférieure doit comprendre tout ce qui est en rapport avec le degré d'intelligence des élèves, tout ce qui est nécessaire, à cet âge, pour éveiller le sentiment moral et religieux. Il faut donc enseigner les points principaux de la foi et de la morale. Ensuite, puisque l'enfant prend déjà part aux prières communes, au service divin, à la sainte messe, aux fêtes et aux cérémonies religieuses ; puisqu'il se conforme aux pratiques pieuses, qu'il prend de l'eau bénite, qu'il fait le signe de la croix, etc., etc., il convient de lui donner les explications nécessaires pour qu'il ne remplisse pas ces actes religieux machinalement et sans savoir ce qu'il fait.

Nous en convenons, il ne sera pas facile de leur faire comprendre tout cela d'une manière complète ; mais, personne ne le contestera, on pourra leur communiquer quelques notions utiles et en même temps compréhensibles.

b. Quant à la manière d'enseigner la religion dans la classe inférieure, voici ce que nous proposons :

Pour initier l'enfant à la doctrine de la religion, on lui explique ses rapports avec Dieu et avec ses semblables, en développant les rapports qui existent entre ses parents et lui-même. On lui dit, par exemple : « Vous avez, mon cher enfant, un » père et une mère qui vous aiment beaucoup. Ils ont soin de » vous, ils vous nourrissent, ils vous habillent; ils vous envoient » à l'école, pour que vous appreniez quelque chose. Vos parents » désirent que vous deveniez sage et bon, afin que vous meniez » une existence heureuse. Ils ont pour vous d'excellentes intentions. A votre tour, vous aimez vos parents, vous voulez » vous montrer reconnaissant envers eux et leur obéir en tout. » Mais vous avez un autre père qui est dans le ciel; celui-là, » on ne peut le voir, il échappe à notre vue. Celui-là n'est pas » seulement votre père, il est aussi le père de tous les autres » enfants. Il est aussi le père de vos parents et de tous les hommes. » Ce père, qui est au ciel, a fait l'éclatant soleil et les étoiles qui » brillent. Il a donné la vie aux oiseaux qui volent dans l'air, » aux poissons qui nagent dans l'eau, aux animaux qui vivent » dans les maisons, dans les champs et dans les forêts. Ce père, » qui est au ciel, a créé les arbres et les fleurs, les montagnes et » l'eau. Il a créé TOUT. C'est lui qui fait croître les plantes et » s'épanouir les belles fleurs. C'est lui qui a donné les plumes » aux oiseaux, et qui veille à ce qu'ils trouvent de la nourriture. » Il fait croître l'herbe pour les brebis, les vaches, les chevaux, etc. Pour les hommes il fait mûrir le blé, les pommes, » les poires, les prunes et tant d'autres fruits. Notre père céleste » prodigue ses soins à tous les hommes, à vous et à vos parents. » Tout ce que ceux-ci possèdent, la maison, les vêtements, etc., » ils l'ont reçu de lui. Voilà pourquoi ils prient et ils vous ont » appris à prier et à dire : Notre Père qui êtes aux cieux. Vous » devez, vous aussi, aimer de tout votre cœur ce bon père ; vous » devez aussi vous montrer reconnaissant envers lui et toujours » faire volontairement, avec empressement, ce qu'il veut que » vous fassiez. »

Après un entretien pareil, l'instituteur passera aux récits tirés de l'Histoire sainte. Il commencera par l'histoire de la création; il y fera succéder d'autres traits de l'Ancien et du Nouveau Testament; il choisira, bien entendu, des sujets à la portée

d'enfants de cet âge, et il en composera un ensemble convenablement lié.

Ces récits, découpés en phrases simples, claires et concises, débitées lentement, d'un ton grave et avec onction, inspirent à l'enfant du respect pour la parole de Dieu, excitent son attention et touchent son cœur.

On évitera de donner trop d'étendue à la leçon, et l'on exigera des élèves une grande tranquillité et beaucoup d'attention; l'instituteur, après avoir exposé la matière, leur adresse des questions afin de s'assurer s'ils ont bien retenu le texte. Après cela il essaye de faire répéter la matière dans son ensemble. Pendant le récit on ne doit pas faire d'applications, ce serait détacher de l'histoire l'attention des élèves et affaiblir l'impression produite sur leur cœur. Lorsqu'ils sont enfin entièrement pénétrés de la leçon, on terminera par une morale, conclusion nécessaire et naturelle tirée par l'enfant lui-même.

L'histoire sainte est, dans la classe inférieure, la base de l'enseignement de la religion. On en fait ressortir la doctrine de la foi et de la morale, chaque fois que l'occasion se présente naturellement et pour autant que le réclame le degré d'avancement des élèves; on expliquera de la même manière les différents exercices de piété, les usages religieux, etc., quand le sujet du récit s'y prêtera. Afin que les enfants retiennent plus facilement les vérités de la foi et les préceptes de la morale tirés de l'histoire sainte, on leur fait apprendre en même temps par cœur le *Credo*, les *dix commandements de Dieu,* les *cinq commandements de l'Église,* et les leçons ou les questions du catéchisme qui ont quelque rapport avec le trait de l'histoire sainte qu'on leur a expliqué.

CHAPITRE II.

MÉTHODE PROPREMENT DITE.

§ Ier. — *Ancien Testament.* — *Dieu le Père, créateur, conservateur et modérateur du monde.*

1. — CRÉATION DU CIEL ET DE LA TERRE.

1. *Récitation de l'histoire.* — Le soleil que l'on voit resplendir au ciel pendant le jour, la lune et les étoiles qui y étincellent la nuit, n'ont pas brillé de tout temps. De même, les montagnes et les vallées, les pierres, l'eau, les poissons, les arbres, les plantes, les oiseaux ont eu un commencement. Mais le bon Dieu a toujours existé; *il est de toute éternité; il a fait tout ce qui est.* Dieu a dit : Que la lumière soit! et la lumière fut. Il a dit : Que le firmament soit créé! et le firmament fut créé aussitôt, etc., etc.

Nous ne voulons point répéter ici tout au long les narrations telles qu'on doit les présenter aux enfants. Quelques mots suffiront pour indiquer la manière d'entrer en matière et de procéder à l'exercice. Nous nous bornerons à une esquisse rapide.

Dans la récitation, on conserve autant que possible le texte de l'histoire sainte, en s'attachant aux traits principaux, et en supprimant les circonstances accessoires.

2. *Application morale du récit précédent.* — 1. Dieu a créé le ciel et la terre. Il a dit : Que tout soit fait ! et tout fut fait. Dans le ciel, il a placé des anges dont je vous parlerai plus tard. Il a rendu la terre solide, il y a fait couler l'eau, il y a fait croître l'herbe, les arbrisseaux, les arbres. Au-dessus de nos têtes, il a placé le soleil et les étoiles; sur la terre, les animaux; dans l'eau, les poissons.

Tout ce que Dieu a voulu créer, il l'a fait. Voilà pourquoi nous disons : *Dieu est le Créateur de toutes choses.*

Par la volonté de Dieu, l'éclatant soleil se lève et produit le jour, afin que les hommes puissent voir et travailler. Par la volonté de Dieu, le soleil se couche pour donner aux hommes

fatigués du travail le temps de se reposer. Que le bon Dieu a bien arrangé les choses ! C'est lui encore qui fait croître chaque année de l'herbe pour la nourriture des animaux, et du blé et des fruits pour la nourriture des hommes. Il veille ainsi à la conservation des êtres qu'il a créés, etc.

Observation. — Un point essentiel, c'est d'éviter la confusion dans les applications. Si l'on veut en rattacher plus d'une à la même histoire, on se bornera à en faire une lors de la première leçon et l'on réservera l'autre pour la répétition de cette leçon.

2. — CRÉATION DE L'HOMME.

1. *Récitation.* — Le ciel et la terre furent créés et destinés à la demeure d'Adam et d'Ève. — Dieu dit, etc., etc.

2. *Application.* — Dieu créa Adam et Ève bons et innocents. Tout ce que Dieu a créé est bon. Tout ce que Dieu fait est bien fait. Dieu aime tous les hommes qui sont bons, qui ne mentent pas, etc., etc. Ceux-ci sont ses enfants chéris.

3. — LE PARADIS TERRESTRE.

1. *Récitation.* — Dieu avait créé un très-beau jardin ; il y plaça l'homme qu'il avait formé, etc., etc.

2. *Application.* — Qu'ils furent heureux, Adam et Ève ! Dieu voulait rendre tous les hommes aussi heureux. Combien il aime les hommes ! Que de soins il a pour eux ! Nous devons aussi à notre tour aimer Dieu par-dessus toutes choses.

4. — CHUTE D'ADAM ET D'ÈVE.

1. *Récitation.* — Adam et Ève pouvaient manger des fruits de tous les arbres; etc.

2. *Application.* — Adam et Ève avaient désobéi à Dieu ; *ils avaient commis le péché.* Quelle ingratitude envers lé bon Dieu ! ils s'étaient rendus bien coupables.

On continue dans l'ordre suivant :

5. Punition du premier péché.
6. Promesse d'un sauveur.
7. Caïn et Abel.
8. Le déluge.

9. Noé et ses fils.
10. Tour de Babel.
11. Vocation d'Abraham.
12. Hospitalité d'Abraham.
13. L'obéissance d'Abraham.
14. Joseph vendu par ses frères.
15. Joseph dans la maison de Putiphar.
16. Joseph emprisonné.
17. Délivrance de Joseph.
18. Élévation de Joseph.
19. Le premier voyage des frères de Joseph en Égypte.
20. Le deuxième voyage des frères de Joseph en Égypte.
21. Joseph reconnu par ses frères.
22. Voyage de Jacob en Égypte.
23. L'oppression des Israélites, et Moïse enfant exposé sur le fleuve.
24. Vocation de Moïse. Moïse et Aaron devant Pharaon.
25. Sortie de l'Égypte et passage de la mer Rouge.
26. La manne dans le désert.
27. L'eau sortant du rocher.
28. Les dix commandements de Dieu.
29. Entrée dans la terre promise.

§ II. — *Nouveau Testament. — Dieu le Fils, le Sauveur du monde.*

30. — ANNONCE DE LA NAISSANCE DE JÉSUS, LE RÉDEMPTEUR PROMIS.

1. *Récitation.* — Les Israélites, entrés dans la terre promise, y avaient fait un long séjour, lorsqu'un ange annonça la prochaine naissance du Sauveur que Dieu avait promis aux premiers hommes.

A Nazareth, petite ville du pays des Juifs, vivait, avec Joseph son époux, une vierge très-pieuse appelée Marie. C'était la plus pure et la plus sainte de toutes les créatures. Quoiqu'elle fût de la famille royale de David, elle était pauvre. Dieu lui envoya son ange Gabriel. En entrant, l'ange lui dit : « Je vous salue, Marie pleine de grâce, etc. » Marie fut fort effrayée. « Ne craignez

point, Marie, lui dit l'ange, vous avez trouvé grâce devant Dieu. Le Saint-Esprit descendra sur vous, et vous aurez un fils que vous nommerez *Jésus*. Ce fils sera le *Fils de Dieu*. » Marie répondit : « Voici la servante du Seigneur, qu'il me soit fait selon votre parole. » Et aussitôt l'ange disparut.

2. *Application*. — Voici la manière de traiter les passages de cette espèce avec les enfants de la classe préparatoire.

Répétez maintenant, mes chers enfants, ce que je viens de vous raconter :

Chez quelle vierge fut envoyé l'ange Gabriel ?

Comment était cette vierge?

Était-elle riche?

Était-elle pieuse ?

Quels sont les hommes aimés de Dieu?

Est-ce que Dieu aime aussi les gens pieux qui sont pauvres?

Est-ce que Dieu, pour nous aimer, a égard à notre fortune?

Comment faut-il que nous soyons, pour que Dieu nous aime?

Un homme riche, mais qui n'est pas pieux, est-il aussi aimé de Dieu?

Où demeurait la sainte Vierge? etc., etc.

Retenez pour aujourd'hui seulement ceci : « Il y a en Dieu » trois personnes : Dieu le Père, Dieu le Fils et Dieu le Saint- » Esprit. »

La réponse de la sainte Vierge :

« Je suis la servante de Dieu, etc. »

Dieu est aussi le maître de tous les hommes.

Nous tous, nous sommes les serviteurs de Dieu.

Nous devons obéir aussitôt que Dieu nous ordonne.

Mes chers enfants, quel bel exemple d'obéissance la sainte Vierge nous donne ! Ève n'agit point ainsi ! Par suite de la désobéissance d'Ève, nous sommes tombés dans le plus grand malheur; par l'obéissance de la sainte Vierge, le Sauveur du monde est venu pour nous rendre heureux et bons.

On appliquera le même procédé aux traits d'histoire suivants :

31. La naissance du Sauveur.

32. L'adoration des mages.

33. Présentation de Jésus au temple.

34. La fuite en Égypte.

35. L'enfant Jésus au milieu des docteurs.
36. Saint Jean-Baptiste.
37. La noce à Cana.
38. Jésus dans le temple.
39. Jésus guérit le fils d'un serviteur du roi.
40. Jésus guérit le paralytique.
41. Le fils de la veuve de Naïm.
42. Jésus sur la mer orageuse.
43. La résurrection de la fille de Zaïre.
44. Multiplication des pains.
45. Transfiguration de Jésus sur le mont Tabor.
46. La Samaritaine.
47. L'enfant prodigue.
48. Jésus bénit les enfants.
49. Résurrection de Lazare.
50. Entrée triomphante de Jésus à Jérusalem.
51. La Cène.
52. Institution de l'Eucharistie.
53. Jésus dans le jardin des Olives.
54. Trahison de Judas.
55. Jésus est pris et emmené par ses ennemis.
56. Jésus devant le grand prêtre.
57. Jésus devant Pilate.
58. Jésus est conduit au Calvaire pour y être crucifié.
59. Jésus expire sur la croix.
60. Jésus est mis dans le tombeau.
61. Résurrection de Jésus.
62. Jésus apparaît aux apôtres.
63. Jésus monte au Ciel.

§ III. —*Dieu le Saint-Esprit, le sanctificateur du monde.*

64. Descente du Saint-Esprit sur les apôtres.
65. Mission des apôtres.
66. Les quatre fins dernières.

Les hommes ne restent pas toujours sur la terre. Tous les hommes sont mortels. Nous ne savons ni le jour, ni l'heure de notre mort. Après la mort, l'âme se sépare du corps pour pa-

raître devant Dieu et entendre son jugement. Elle recevra du Juge suprême selon ce qu'elle aura mérité. Dieu la condamne à l'enfer ou au purgatoire, ou il la fait entrer dans le ciel pour être réunie au chœur des anges. Pensez-y souvent et soyez bons et pieux.

CHAPITRE III.

OBSERVATIONS GÉNÉRALES SUR LA MANIÈRE D'ENSEIGNER LE CATÉCHISME AUX ENFANTS.

§ Ier. — *Importance de bien enseigner le catéchisme aux enfants* (1).

Instituteurs, voulez-vous, comme il est de votre devoir, contribuer au bonheur de vos élèves en cette vie et dans l'autre, ayez surtout à cœur de les bien instruire des vérités de la religion. C'est en effet le moyen de leur faire connaître Dieu, et Jésus-Christ qu'il a envoyé sur la terre. Or, c'est en cela que consiste la vie éternelle. (Saint Jean, XVII, 3.)

Avec une bonne instruction religieuse, vous en ferez de fidèles serviteurs de Dieu; et en jouissant de tout le bonheur auquel l'homme peut être appelé ici-bas, ils pourront espérer de parvenir un jour à la félicité éternelle.

§ II. — *En quoi consiste une bonne instruction religieuse.*

L'instruction religieuse peut être donnée de différentes manières :

1° On peut se contenter de faire apprendre par cœur les leçons du catéchisme.

2° On peut ne pas se borner là, et procéder, en outre, à une explication, sans toutefois diriger la volonté des enfants vers la mise en pratique de ces leçons.

(1) Ce qui suit est emprunté presque textuellement au *Manuel de Pédagogie* par B. Overberg.

3° On peut encore diriger la volonté des enfants vers la mise en pratique des leçons du catéchisme en général, sans leur expliquer chacune d'elles en particulier, et sans attirer leur attention sur leur connexion.

4° Enfin, on peut les leur expliquer suffisamment, diriger leur volonté vers la mise en pratique, et graver dans leur mémoire ce qu'il importe de retenir.

Il est évident que cette dernière méthode peut seule s'appeler une bonne instruction religieuse ; elle exige donc :

1. Qu'on explique aux enfants les leçons du catéchisme.
2. Qu'on porte leur volonté à les mettre en pratique.
3. Qu'on grave fortement dans leur mémoire les principales instructions.

§ III. — *Des qualités que cette méthode requiert dans un instituteur, ou dans tout autre catéchiste.*

Aucune instruction n'exige à un degré aussi éminent les qualités que doit réunir un bon instituteur ; aucune n'exige des connaissances aussi solides et aussi nettes ; aucune ne réclame une intelligence aussi droite et une méthode aussi bien appliquée ; aucune, enfin, n'oblige l'instituteur à une étude aussi attentive du caractère de ses élèves.

Pour ce qui regarde, en particulier, la crainte de Dieu, il est à désirer que l'instituteur soit convaincu, non-seulement par la foi, mais aussi *par sa propre expérience,* de la vérité suivante : *Que la crainte du Seigneur réjouit le cœur, inspire la joie et l'allégresse.* (*Eccl.* I, 12.)

Quelques paroles bien senties, sortant de la bouche d'un instituteur qui a éprouvé par lui-même la force consolante et vivifiante de la religion, produisent d'ordinaire beaucoup plus d'effet sur les enfants que le discours le plus brillant. Ce qui part du cœur va au cœur.

§ IV. — *Comment l'instituteur doit s'efforcer d'acquérir la crainte de Dieu, le désir et le zèle nécessaires pour bien instruire les enfants dans la religion.*

Voici, dans ce but, quatre exercices que l'on peut employer avec fruit :

1° Lorsque vos élèves vous entourent, considérez-les souvent avec les yeux de la foi, et pensez en vous-même : Ne sont-ce pas là les enfants de Dieu, ses bien-aimés, ses héritiers? Ne sont-ce pas les frères de mon divin Sauveur, le prix de son sang, les temples de son Esprit saint?

Méditez souvent ces vérités, lorsque vous serez seul, afin de vous en rendre l'application plus familière.

2° Dites-vous de temps en temps : « Si ces petits enfants qui me sont confiés savaient combien d'avantages ils peuvent retirer de ma piété, ne se jetteraient-ils pas à mes genoux, en levant vers moi leurs petites mains, et en s'écriant, les yeux remplis de larmes : « O cher instituteur! soyez donc bien pieux, afin de nous apprendre à l'être aussi; vivez du moins de manière que vous alliez au ciel, afin de nous aider à y parvenir! »

3° Vous pouvez encore faire cette réflexion : « Si mon divin Sauveur se présentait devant moi pour me recommander ses bien-aimés, ne me dirait-il pas : « Considère ces cicatrices de mes mains, de mes pieds et de mon côté ! C'est par le sang qui découla de ces plaies que j'ai racheté ces âmes confiées à tes soins. Sanctifie-toi pour elles, comme moi-même je me suis sanctifié pour vous tous. (Saint Jean, XVII, 19.) *Je te demanderai compte de ces âmes.* » (Ezéchiel, XXXIV, 10.)

4° Il est très-utile de se demander souvent : « Que penseront un jour de moi mes élèves sur leur lit de mort et devant le tribunal de Dieu? Auront-ils alors sujet de me bénir ou de me maudire? Que penserai-je moi-même, dans mes derniers moments, de la manière dont j'aurai instruit les enfants en général, mais particulièrement dans la religion? Cette pensée m'apportera-t-elle la consolation ou l'épouvante?

§ V. — *Avec quel soin l'instituteur, ou tout autre catéchiste, doit se préparer pour la leçon de religion.*

L'instituteur doit se préparer avec le plus grand soin pour l'instruction religieuse, tant par rapport à la préparation éloignée, que par rapport à la préparation prochaine.

Pour celle-ci, l'instituteur s'examinera sur *sa pureté d'intention, son humilité de cœur* et *sa confiance en l'assistance de Dieu :* ces trois vertus sont surtout nécessaires pour l'enseignement de la religion.

1. *Pureté d'intention.* — Je nomme intention pure celle qui est dirigée uniquement, ou du moins principalement, vers la gloire et la volonté de Dieu et le salut des âmes. Elle est aussi nécessaire pour l'instituteur que pour l'élève. Pour l'instituteur, parce que cette intention lui fait obtenir le grand trésor de la grâce et de la complaisance de Dieu, qui accompagne cette excellente œuvre de charité et de miséricorde chrétienne; pour les élèves, parce que des maîtres qui ne sont guidés dans l'enseignement de la religion que par de mauvaises intentions, par exemple, l'avarice, la vanité, l'ambition, manquent toujours, même à leur insu, à quelque point important. Tantôt ils n'avancent pas avec une sage et prudente lenteur, n'ayant en vue que de faire paraître leurs élèves savants en peu de temps; tantôt ils font un mauvais choix des instructions, ne recherchant que ce qui plaît, et non ce qui est le plus utile; tantôt ils suivent une méthode défectueuse, surchargeant la mémoire de leurs élèves pour atteindre leur but d'autant plus vite; ils ne s'occupent que de cette faculté, sans éclairer l'intelligence ni émouvoir la volonté.

2. *Humilité de cœur.* — L'instituteur ou catéchiste doit non-seulement croire fermement, mais aussi, autant que possible, se retracer vivement devant les yeux que, malgré toute sa science et son habileté, il est par lui-même tout à fait incapable d'amener les enfants à se corriger intérieurement devant Dieu. Il ne devra donc jamais s'attribuer l'amélioration qu'il aperçoit en eux, mais toujours l'attribuer à Dieu. De là aussi il ne comptera sur aucune louange, sur aucun remercîment des hommes, parce que toute

gloire revient à Dieu, qui donne le succès et sans lequel toute culture est un travail infructueux. (I. *Cor.*, III, 7.)

Cette vertu est surtout nécessaire pour cet enseignement; Dieu bénit spécialement les efforts des hommes véritablement humbles, tandis qu'il retire son assistance aux orgueilleux, même lorsque leurs efforts sont bons en eux-mêmes : les dix tribus faisant la guerre contre la tribu de Benjamin, et l'histoire de Gédéon nous en offrent des exemples.

3. *Confiance en l'assistance de Dieu.* — L'humidité engendre cette confiance qui entretient le courage, le zèle et l'application de l'instituteur, même lorsque ses efforts demeurent infructueux. Il doit tâcher chaque jour de faire croître de plus en plus cette confiance dans son cœur; à cet effet, il réfléchira que Dieu a créé ses élèves pour le bonheur éternel; que le Fils de Dieu est mort pour leur amour; que le Saint-Esprit en a fait son temple; que, par conséquent, la sainte Trinité veut qu'ils parviennent à la connaissance de la vérité, à la véritable crainte de Dieu, et par suite à l'éternelle félicité. (I. *Tim.*, II, 4.)

§ VI. — *Il faut éviter soigneusement tout ce qui peut rendre désagréable l'enseignement de la religion.*

Ce point est très-important, parce que le sentiment de ce qui est désagréable en cette instruction ne dure pas seulement autant que la leçon, mais rend souvent pour toute la vie la religion elle-même désagréable aux enfants.

Or, cette instruction peut aisément devenir désagréable :

1° Lorsqu'elle dure trop longtemps;

2° Lorsque l'instituteur n'est pas attentif à éviter dans ses paroles, sa physionomie, ses gestes, enfin dans tout son extérieur, ce qui, en général, déplaît aux enfants;

3° Quand le silence n'est pas observé, ni l'attention des enfants soutenue le plus possible;

4° Lorsque les enfants doivent apprendre trop par cœur;

5° Lorsque l'instituteur ne suit pas une bonne méthode d'enseignement.

§ VII. — *Des différentes parties de l'instruction religieuse et de leur liaison entre elles.*

Les deux parties fondamentales de l'enseignement de la religion sont le *dogme* et la *morale*. Les dogmes et les préceptes de morale ont une liaison très-étroite; car les dogmes contiennent toujours la cause de tel ou tel précepte moral, de même que les motifs de suivre ces préceptes; ils ne doivent donc pas être entièrement séparés dans l'instruction, autrement l'enseignement des dogmes ne produit pas d'effet, et la morale ne suffit pas pour inspirer la volonté de la mettre en pratique. Il faut toutefois distinguer ces deux parties, car il y a quelque chose de particulier à observer dans l'enseignement de l'une et de l'autre.

§ VIII. — *A quoi il faut particulièrement être attentif dans l'enseignement des dogmes.*

Dans l'enseignement des dogmes, il faut considérer :

1° Si on ne les connaît que par la révélation, ou si l'on peut aussi parvenir à leur connaissance par le moyen de la raison.

2° Si tout ce dont il est question dans un dogme nous a été révélé de Dieu assez clairement pour comprendre ce dogme, ou s'il est question d'un mystère, c'est-à-dire d'un dogme qui surpasse l'étendue de l'intelligence humaine ; par exemple, la sainte Trinité, etc.

3° Quel précepte particulier de morale est contenu dans tel ou tel dogme ou en découle; comme aussi quels motifs contiennent tels ou tels dogmes pour nous engager à observer les préceptes de morale.

§ IX. — *Ce qu'il faut faire relativement aux dogmes, à la connaissance desquels on peut parvenir par la raison.*

Si un dogme peut se comprendre par la seule raison, par exemple, l'existence, la puissance, la sagesse, la bonté de Dieu, etc., notre Père céleste nous a donné pour ainsi dire deux

yeux pour reconnaître la vérité de ce dogme, l'œil de la raison et l'œil de la foi. C'est donc certainement sa volonté que l'on considère ce dogme avec ces deux yeux et qu'on porte les enfants à agir de même. Il faut cependant le faire avec beaucoup de circonspection ; car, si l'on voulait tout éclaircir aux enfants par la raison, on éveillerait facilement en eux l'esprit de critique, l'esprit rationaliste, et on exercerait trop peu leur foi. Même par rapport aux dogmes qu'on peut en partie concevoir par la raison, la révélation divine doit être le *motif principal* allégué aux élèves pour leur prouver la vérité de ce dogme. On doit les accoutumer à ce que ce seul motif les satisfasse et leur suffise, lors même qu'ils pourraient comprendre cette vérité par la raison. A cet effet, il sera avantageux de leur répéter souvent : « On pourrait bien comprendre telle chose par la raison, mais à quoi bon, puisque nous en connaissons la vérité par Dieu lui-même? Nous pouvons errer dans nos pensées ou nos raisonnements, mais la parole de Dieu ne peut pas tromper. Ne pas vouloir croire fermement ce que Dieu a révélé avant qu'on en comprenne la vérité par la raison, c'est faire injure à Dieu qui sait tout et qui est la vérité même; c'est agir comme l'insensé qui, non content de la lumière du soleil, prétendrait avoir besoin d'une lampe pour se guider en plein jour. »

Plus les enfants sont jeunes, plus il faut éviter de leur alléguer d'autres motifs que la révélation pour leur prouver la vérité des dogmes ; d'un côté, la faculté de croire se développe en eux plus tôt que l'intelligence ; d'un autre côté cette faculté, c'est-à-dire la foi, a besoin d'un exercice précoce et soutenu. Cet exercice est nécessaire, parce que, même avec toute la lumière de la raison, il faut toujours contempler avec les yeux de la foi les objets surnaturels, si nous ne voulons pas tomber dans des erreurs fatales pour le temps et pour l'éternité.

§ X. — *Ce qu'il faut faire par rapport aux mystères.*

Lorsque, dans l'enseignement des dogmes, il est question d'un mystère, il faut :

1° Faire connaître aux enfants en termes clairs ce que Dieu nous en a révélé, et tâcher de leur faire comprendre, comme le

comprend l'Église infaillible, les paroles par lesquelles Dieu a révélé ce mystère.

2° Leur représenter en termes positifs que cela est évidemment et infailliblement ainsi, parce que Dieu lui-même l'a dit, et que Dieu ne peut se tromper ni mentir.

3° Afin d'empêcher que ces pensées de doute : « Cela est inconcevable! Comment cela peut-il être vrai? » n'affaiblissent leur foi, il faut leur faire observer que dans la nature il y a un grand nombre de choses que nous ne pouvons comprendre; ce sont autant de mystères pour nous, et cependant cela ne nuit aucunement à leur utilité; il n'est donc pas étonnant que nous ne puissions comprendre les choses surnaturelles, qui ne sont pas du ressort des sens; c'est précisément à cause de cette incompréhensibilité que la révélation nous est si utile et si nécessaire. Comme il est impossible d'expliquer les mystères proprement dits par des comparaisons, et que, mal choisies, elles pourraient susciter des idées fausses, l'instituteur, pour couper court à tout danger de ce genre, fera bien de ne pas chercher à en imaginer. Mais je ne voudrais pas blâmer entièrement l'usage de comparaisons quand il s'agit des mystères, parce qu'une comparaison, un exemple choisi avec circonspection, peut être d'une grande utilité pour faire disparaître bien des objections contre la vérité du mystère, comme aussi pour en faciliter le souvenir.

§ XI. — *Ce qu'il faut observer dans l'enseignement de la morale.*

Dans l'enseignement de la morale, il faut avoir soin :

1° Que les enfants sachent bien distinguer les devoirs *principaux* d'avec les autres, qu'on pourrait nommer devoirs *auxiliaires* ou *subsidiaires*.

2° Qu'ils apprennent non-seulement ce qu'ils doivent faire ou omettre, mais aussi *comment* ils peuvent et doivent le faire ou l'omettre.

3° Que leur volonté soit portée à remplir leurs devoirs.

4° Qu'ils les remplissent réellement lorsque l'occasion se présente.

§ XII. — *Comment l'instituteur doit se considérer relativement à l'instruction religieuse, et se conduire par rapport à M. le curé.*

Pour l'enseignement des autres branches, c'est à l'instituteur à disposer les choses comme bon lui semble. Il n'en est pas de même de l'instruction religieuse. Le curé, en qualité de pasteur, a l'obligation d'introduire dans le chemin du salut et d'y maintenir, autant que possible, par cette instruction, non-seulement les brebis, mais aussi les agneaux de son troupeau. Pour cette branche l'instituteur n'est qu'un aide du curé; ils doivent, l'un et l'autre, réunir leurs efforts pour enseigner aux enfants la doctrine chrétienne.

Il suit de là :

1° Que l'instituteur et le curé doivent être d'accord relativement à cet enseignement; suivre la même marche, le même ordre, donner les mêmes explications principales; en un mot, parler pour ainsi dire de la même bouche; autrement ils embrouillent les choses et rendent cette instruction plus difficile non-seulement pour les enfants, mais aussi pour eux-mêmes.

2° Que l'instituteur doit pour cet enseignement s'en rapporter à son curé, et, afin de pouvoir être plus d'accord avec lui, assister au catéchisme qu'il fait aux enfants.

Pour obtenir un accord parfait, il sera très-utile qu'après chaque leçon, le curé fasse part à l'instituteur du point qu'il se propose de traiter à la leçon suivante, et qu'il lui donne une idée de la manière dont il pourra y préparer les enfants, après avoir répété les leçons précédentes.

CHAPITRE IV.

LA PRIÈRE DANS LES ÉCOLES.

Si nous avions plus de foi, notre prière serait plus efficace; si nous avions plus d'amour en Jésus-Christ, notre prière serait plus fervente; si nous avions plus d'espérance, une espérance plus ferme et plus vive, nous prierions avec plus de confiance, et si nous savions prier plus efficacement, avec plus de confiance et de ferveur, nous aurions plus de foi, plus d'amour, plus d'espérance.

Celui qui prie sera écouté. Priez donc sans cesse!

Dans les écoles, la prière se fait trop souvent du bout des lèvres, sans dignité, d'une façon pour ainsi dire artificielle; c'est un tumulte, une confusion dignes des vendeurs installés dans le temple à Jérusalem.

On fait des efforts pour ne point pécher, par la liaison des mots, contre les règles de la grammaire; pour que l'accentuation soit conforme aux principes de la lecture expressive; pour observer les repos et le rhythme convenable, etc.; mais dès la première phrase de la prière on sent qu'il y manque et de l'âme et du cœur. « En vain, dit Jérémie (XLVI, 11), en vain vous multiplieriez les remèdes; vous ne guérirez point de vos plaies. » Ainsi de la prière, et de toutes les choses divines en général; l'art humain ne peut rien pour elles; après qu'il a vainement essayé de prévaloir, la force divine agit en nous, et s'empare du terrain pour y faire germer ce qui est de Dieu. « Si vous ne devenez comme de petits enfants, vous n'entrerez pas dans le royaume des cieux. » (*Math.*, XVIII, 3.)

Celui donc qui veut apprendre à prier avec ferveur, avec une véritable piété, doit repousser toutes les règles inventées par les hommes; il doit savoir dire un mot, un simple mot, *abba*, mon père.

La vraie prière est un don du Saint-Esprit. Ce que nous devons demander dans nos prières, et comment nous devons le faire, nous l'ignorons entièrement.

Apprendre les prières, c'est, dans le langage du peuple, la base de l'instruction des enfants; c'est aussi la base de la vie chrétienne. Plût à Dieu que tout instituteur fût pénétré de cette importante vérité!

Après avoir reconnu la vérité et l'importance de ce que nous venons d'avancer, nous le demandons, qu'y a-t-il à faire pour atteindre à ce but élevé?

C'est à l'instituteur surtout qu'il faut nous adresser; c'est à lui qu'appartient l'autorité dans l'école, c'est donc de lui que les enfants doivent apprendre à prier. Pour cela il est nécessaire qu'il sache prier lui-même. Un seul charbon brûlant peut, si le vent souffle, allumer tout un monceau; un charbon éteint n'enflamme pas.

Aussi longtemps que l'esprit de la prière ne s'est pas répandu sur l'instituteur lui-même, celui-ci ne parviendra pas à faire éclore en ses élèves le désir de prier.

Occupons-nous maintenant de l'école. Ici l'on prie beaucoup et souvent; le matin, l'après-midi, on récite des prières, les unes pour commencer, les autres pour terminer la classe. Ainsi les enfants apprennent insensiblement ces prières par cœur, et s'habituent à les réciter plus tard, avant et après leur travail journalier.

C'est à merveille, c'est une bonne chose, et nous y applaudissons. Mais avec tout cela nous ne sommes pas satisfait : les enfants n'ont pas encore appris *à prier*. Pour vous en convaincre, entrez dans une école, le matin ou le soir, quand on récite les prières. — Oui, les enfants *récitent* les prières, et voilà tout. — Nous le reconnaissons volontiers. C'est un mérite pour l'école, il y a certains avantages pour les enfants à savoir les prières par cœur. — Cela pourra leur servir plus tard dans la vie, lorsque leur raison se sera développée, et que la douleur, l'infortune auront fait naître en eux le désir de prier. Mais, ne le perdons pas de vue, si ces difficultés de l'existence devaient apprendre *à prier convenablement,* le ministère de l'instituteur perdrait alors à nos yeux une grande portion de son importance, une des perles les plus brillantes de son diadème. Ce n'est pas pour apprendre aux enfants à lire, à écrire et à calculer, que nous lui avons accordé une position supérieure à bien d'autres; ce n'est pas seulement pour l'enseignement des choses temporelles que nous avons

réclamé de la société entière le tribut d'estime dû à sa profession; non, mille fois non; nous ne voulons confier nos enfants, dirai-je comme père de famille, qu'à des hommes capables de leur inspirer des sentiments ardents pour les choses saintes, divines et éternelles, pour ces choses que l'on ne peut acheter à prix d'or et d'argent.

Les enfants fréquentent quelquefois l'école pendant six à sept ans, et au bout de ce temps, ils ne savent pas encore *prier*. Après un examen consciencieux de ce qui se passe dans les écoles, beaucoup d'instituteurs seront de notre avis : la prière s'y fait sans aucune ferveur, sans aucune piété, sans aucun élan du cœur ou de l'âme; les enfants récitent les prières comme s'ils récitaient toute autre leçon; le principal y manque, leur prière n'est qu'une enveloppe sans le fruit. Que faut-il donc pour que la prière se dise convenablement? Prêchez d'abord d'exemple; montrez aux enfants que vous-même vous priez avec une piété sincère, que vous êtes intimement pénétré de l'efficacité de la prière; ensuite observez les points suivants :

1. L'enfant doit se trouver dans les dispositions convenables pour s'adresser à celui qui est son Père et le Père de tous les hommes. On exigera donc des élèves une tranquillité absolue et un maintien décent. On évitera avec soin toute espèce de bruit, toute distraction; on les empêchera d'arranger leurs livres, ou de s'agiter avec trop de précipitation et d'étourderie pour quitter leurs places.

2. Il faut s'opposer énergiquement à ce que les élèves disent la prière machinalement, avec un accent criard ou monotone; les yeux baissés et les mains jointes, ils prendront un ton grave et s'énonceront lentement.

3. Si l'on récite d'autres prières que celles prescrites par l'autorité ecclésiastique (1), on doit veiller à ce que ces prières soient à la portée des enfants, à ce qu'elles ne renferment aucun terme scientifique, aucune expression inintelligible.

---

(1) Celles-ci doivent être apprises littéralement par cœur, et expliquées dans des leçons spécialement destinées à cette fin. Quant à la marche à suivre pour faire apprendre les prières aux enfants, il suffit de rappeler au souvenir des instituteurs les dispositions de la circulaire adressée par S. E. Mgr. le cardinal-archevêque de Malines.

Voici quelques sujets très-propres à faire naître des réflexions pieuses (1) dans l'esprit de la jeunesse.

a. La santé des enfants.

b. L'enfant dans ses rapports avec ses parents.

c. L'enfant dans ses rapports avec l'école et ses condisciples.

d. La nourriture et les habillements.

e. La nature et ses événements.

f. Principalement les vérités de la doctrine chrétienne qui ont des rapports avec la vie de l'enfant.

g. La maladie d'un élève ou de ses parents, etc.

Monseigneur Gruber dit, relativement aux prières : « Si vous » aimez Dieu, mes enfants, vous aimerez aussi à prier. Vous » pouvez prier, lorsque, en allant à l'école ou à l'église, vous » rencontrez des arbres qui fleurissent ou qui sont chargés de » fruits; lorsque vous voyez les graine qui mûrissent, et lorsque » vous voyez le soleil, etc. En voyant toutes ces choses, vous » devez diriger vos yeux et votre cœur vers le ciel, vers Celui » qui les a faites, qui les a créées, qui les conserve, et vous devez » alors vous réjouir de ce que le bon Dieu a fait et l'en remer- » cier. Une autre fois vous penserez ainsi : O mon Dieu, de » même que vous faites fleurir les arbres, de même aussi » veuillez orner mon âme de vertus; ou bien : Vous avez fait » produire à cet arbre de bons fruits, aidez-moi, mon Dieu, afin » que je fasse aussi de bonnes œuvres, par lesquelles je puisse » vous montrer mon amour et ma reconnaissance. Lorqu'un » orage éclate, pensez à Dieu qui montre sa puissance dans un » tel phénomène, et priez-le de vous préserver de tout mal- » heur; priez-le de vous accorder de la persévérance dans l'ob- » servation de ses commandements. Ah! mes chers enfants, » aimez toujours Dieu et il vous accordera la grâce de la » prière. »

4. On aura soin de choisir, pour dire la prière, les élèves qui se distinguent par leur conduite; on leur montrera ainsi que celui-là seul doit prier, qui en est digne.

---

(1) Jamais, jamais l'enfance n'est plus belle que dans la prière *filiale;* celle-ci doit être courte pour être *sincère,* et *cordiale* pour être prière. »

J. M. SAILER.

5. Quant au temps consacré à la prière dans les écoles, nous répétons ce qui est dit dans la circulaire mentionnée plus haut : Faites prier avant et après la classe. Nous devons commencer la journée en exprimant au bon Dieu nos sentiments de reconnaissance de ce qu'il nous a préservés pendant la nuit de tout danger et de tout mal. Nous devons la terminer en le remerciant des bienfaits qu'il nous a accordés pendant le jour. Il faut, par une prière efficace, faire pénétrer dans l'âme de l'enfant les instructions qu'il a reçues pendant les heures de classe ; il faut lui donner dans la prière une arme avec laquelle il puisse lutter avec énergie contre les tentations du mal, un véritable préservatif contre le vice. Heureux l'instituteur qui prie et qui apprend ainsi à prier à ses élèves ; il se rendra digne de sa mission et il aura la douce satisfaction de se dire : « J'ai été, dans la main de » Dieu, un instrument convenable pour travailler au salut d'un » grand nombre d'âmes. »

EXEMPLES PRATIQUES

DE LA MÉTHODE DE RELIGION.

BUT.

Rendre les enfants heureux en cette vie et en l'autre en leur faisant connaître Dieu le Père, Dieu le Fils et Dieu le Saint-Esprit. — En faire de sincères adorateurs et de fidèles serviteurs de Dieu. — Exciter et entretenir en eux un vif désir du ciel joint à une véritable crainte et à un sincère amour de Dieu. — Leur inspirer du goût et du courage pour s'exercer à l'acquisition des vertus. — Enfin, graver dans la mémoire des élèves les principales vérités de la doctrine chrétienne et les habituer à s'occuper de ces vérités salutaires de la religion et à les pratiquer chaque jour de leur existence.

PREMIÈRE LEÇON.

HISTOIRE SAINTE.

SUJET : *Descente du Saint-Esprit.*

(Traité avec des enfants de 11 à 12 ans.)

Instituteur. — Mes enfants, mettez-vous à genoux, joignez les mains, baissez les yeux et dites avec moi et pieusement une courte prière, afin de demander à Dieu la grâce de disposer vos cœurs à écouter avec attention la parole de Dieu et les vérités divines que je vais vous communiquer.

Au nom du Père et du Fils et du Saint-Esprit, ainsi soit-il.

Notre Père, etc.

Je vous salue, Marie, etc.

Avant de continuer l'histoire si intéressante de notre sainte religion, je veux m'assurer, par quelques questions, si vous avez bien retenu ce que je vous ai dit hier. Soyez donc bien attentifs, et répondez convenablement, en prenant pour modèle Jésus, lorsqu'il se trouva au milieu des docteurs.

De quel fait vous ai-je parlé dans la dernière leçon?

Qu'entendez-vous par l'ascension de Notre-Seigneur Jésus-Christ?

Combien de jours après sa résurrection Jésus est-il monté au ciel?

Quelles étaient les personnes présentes?

Quelles sont les dernières paroles de Notre-Seigneur adressées à ses apôtres?

Pourquoi leur a-t-il recommandé de ne pas commencer à instruire les hommes avant d'avoir reçu le Saint-Esprit?

Je vais vous raconter maintenant de quelle manière les apôtres ont reçu le Saint-Esprit, que Notre-Seigneur leur avait promis.

Observation. — Ici l'instituteur racontera le fait historique. Ce récit, découpé en phrases simples, claires et concises, débité lentement, d'un ton grave et avec onction, doit inspirer à l'enfant du respect pour la parole de Dieu, exciter son attention et toucher son cœur. — Pendant ce récit, aucune application ne doit être faite pour ne point affaiblir l'impression produite.

RÉCIT.

Après avoir vu le Sauveur monter au ciel, les apôtres retournèrent à Jérusalem et se réunirent avec les autres disciples dans une grande salle. Là, saint Pierre leur fit voir qu'il était nécessaire de choisir quelqu'un pour remplacer le traître Judas, qui était mort si misérablement. On désigna deux personnes : Joseph et Mathias. Ne sachant qui des deux choisir, ils s'adressèrent à Dieu ; ils le prièrent de faire connaître sa volonté et de leur montrer celui qui devait être élu. Après cette prière, ils jetèrent le sort qui désigna Mathias pour remplacer Judas. Mathias était l'un des soixante et douze disciples choisis par Notre-Seigneur Jésus-Christ.

Dans cette salle où ils étaient réunis, les apôtres passaient la plus grande partie de leur temps à prier tous ensemble. La très-sainte mère du Sauveur, la vierge Marie, unissait ses prières à celles des apôtres. Ils demandèrent à Dieu de leur envoyer le Saint-Esprit dont le secours leur était si nécessaire pour commencer à instruire les hommes. Dix jours après l'ascension de Jésus, les Juifs célébraient encore une très-grande fête : c'était la fête de la Pentecôte. Ce jour-là, vers neuf heures du matin, on entendit tout à coup un grand bruit qui venait du ciel, semblable à celui d'un vent impétueux, et qui remplit toute la maison où les apôtres étaient assis. En même temps, ils virent paraître comme des langues de feu qui se partagèrent et qui s'arrêtèrent sur chacun d'eux. Aussitôt ils furent tous remplis du Saint-Esprit, et ils se mirent à parler diverses langues, selon que l'Esprit-Saint leur en accordait le don. Cependant le bruit de cette merveille s'étant répandu dans Jérusalem, tout le monde se dirigea vers l'endroit où se trouvaient les apôtres pour savoir ce que cela signifiait. Parmi ces gens se trouvaient un grand nombre d'étrangers appartenant à la nation juive, venus à Jérusalem pour célébrer la fête de la Pentecôte. Ces hommes appartenaient à différents pays et parlaient par conséquent différentes langues. Quel fut l'étonnement de ces étrangers lorsqu'ils entendirent les apôtres chanter les louanges de Dieu dans toutes sortes de langues ! Ils ne savaient que penser et se disaient les

uns aux autres : « Tous ces hommes ne sont-ils pas du pays de Galilée ? Comment se fait-il donc que nous les entendions parler chacun la langue de notre pays? » Alors saint Pierre éleva la voix et leur dit : « Vous êtes étonnés, ô Juifs, de nous entendre parler différentes langues. Je vais vous en apprendre la cause. Cela vient de ce que Dieu nous a envoyé aujourd'hui le Saint-Esprit. Ce Jésus qui a vécu au milieu de vous; ce Jésus qui a fait en votre présence de si grands miracles, était vraiment le fils de Dieu. Au lieu de croire en lui, vous l'avez fait mourir sur une croix. — Mais il n'est pas resté dans le tombeau, il est ressuscité. Il nous a choisis pour être les témoins de sa résurrection. »

Les Juifs qui entendirent ce discours de saint Pierre furent effrayés du grand crime qu'ils avaient commis en faisant mourir le Sauveur; et, touchés de componction dans leurs cœurs, ils s'adressèrent à Pierre et aux autres apôtres en leur disant : « Que devons-nous faire pour obtenir le pardon de nos péchés ? » — Saint Pierre leur répondit : « Faites pénitence, recevez le baptême au nom de Jésus et vous obtiendrez la rémission de vos péchés. »

Ce jour-là 3,000 Juifs demandèrent à recevoir le baptême au nom de Jésus-Christ.

Après ce récit, l'instituteur reprend une partie de l'histoire racontée, et après l'avoir répétée une seconde fois, il adressera des questions aux enfants dans le triple but d'imprimer dans leur mémoire la matière, c'est-à-dire le texte, de le leur faire comprendre sans entrer dans de longues démonstrations, et enfin de porter leur volonté à mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans la leçon. — Après cette répétition d'une partie du récit, voici la manière dont il faut procéder :

Instituteur. — Nous venons d'entendre que les apôtres furent témoins de l'ascension de Notre-Seigneur. Qui de vous me dira où ils allèrent ensuite?

Elève. — Les apôtres, après avoir été témoins de l'ascension de Notre-Seigneur, se réunirent à Jérusalem dans une grande salle.

I. — Quelle proposition fit saint Pierre?

E. — Il proposa de choisir quelqu'un pour remplacer Judas.

I. — Et après avoir désigné deux personnes, que firent les apôtres?

E. — Ils demandèrent à Dieu de faire connnaître sa volonté sur le choix à faire.

I. — Et comment Dieu leur a-t-il fait connaître celui qu'ils devaient choisir?

Il se trouvait encore parmi les apôtres..... qui donc?

Et que firent la sainte Vierge et les apôtres dans la salle où ils étaient réunis?

E. — Ils prièrent.

I. — Que demandèrent-ils par leurs prières à Dieu?

E. — Ils demandèrent à Dieu le Saint-Esprit.

I. — Avaient-ils besoin du secours du Saint-Esprit, et pourquoi cela?

E. — Ils avaient certainement besoin du secours du Saint-Esprit pour instruire les hommes.

I. — Je vous ai dit aussi qu'il y avait précisément à Jérusalem un grand nombre d'étrangers; avez-vous retenu à quelle occasion tout ce monde y était venu?

E. — C'était justement une grande fête.

I. — Laquelle donc?

E. — La fête de la Pentecôte.

I. — Ces étrangers étaient...?

E. — Ces étrangers étaient des Juifs.

I. — D'après cela, vous me direz bien aussi pourquoi tant de Juifs étaient venus ce jour-là à Jérusalem?

E. — Pas de réponse.

I. — Avez-vous donc oublié ce que les Juifs étaient obligés de faire à l'occasion de certaines fêtes?

E. — Ah! oui, les Juifs étaient obligés de passer les grandes fêtes à Jérusalem.

I. — Qui peut m'indiquer encore les fêtes pendant lesquelles les Juifs devaient aller à Jérusalem?

Que rappelait aux Juifs la première de ces fêtes?

Et la seconde?

Et enfin la troisième?

Tous ces Juifs qui se trouvaient dans ce moment-là à Jérusalem parlaient-ils la même langue?

E. — Non, ils parlaient des langues différentes.

I. — Le jour de la fête, vers 9 heures du matin, un événement extraordinaire eut lieu. — Qu'était-ce donc?

E. — Vers 9 heures du matin, on entendit un grand bruit, etc.

I. — Ce bruit annonçait quelque chose?

E. — Ce bruit annonçait la descente du Saint-Esprit.

I. — Qu'est-ce que les apôtres virent paraître?

E. — Ils virent paraître comme des langues de feu qui se partagèrent et s'arrêtèrent sur chacun d'eux.

I. — Mais pensez-vous que ces langues de feu était le Saint-Esprit lui-même?

E. — Non, monsieur.

I. — Expliquez votre réponse.

E. — Le Saint-Esprit est la troisième personne de la sainte Trinité.

I. — Et par conséquent il est aussi....?

E. — Et par conséquent il est aussi Dieu.

I. — Puisque le Saint-Esprit est Dieu, a-t-il un corps? pouvons-nous le voir sur cette terre?

Ces langues de feu n'étaient donc pas le Saint-Esprit lui même, mais elles indiquaient.....?

E. — Les flammes indiquaient que le Saint-Esprit descendait sur la terre, sur les apôtres.

I. — Vous rappelez-vous encore sous quelle forme le Saint-Esprit est descendu une autre fois?

E. — Le Saint-Esprit est encore descendu sur la terre, et cette fois-là sous la forme d'une colombe.

I. — A quelle occasion?

E. — Lorsque Notre-Seigneur Jésus-Christ fut baptisé dans le Jourdain, par saint Jean-Baptiste.

I. — Pourriez-vous bien me dire ce que c'était que cette colombe?

E. — Cette colombe était un signe.

I. — Qu'est-ce que cette colombe, ce signe indiquait?
Revenons à notre histoire.
Quel effet a produit sur les apôtres le Saint-Esprit?
Qu'ont-ils fait?

E. — Ils ont parlé diverses langues, selon que le Saint-Esprit leur en accordait le don.

I. — Je vais maintenant reprendre la seconde partie de mon récit pour rappeler les circonstances qui ont accompagné ces faits. Je continuerai ensuite à vous adresser des questions à l'effet de vous faire retenir plus facilement le texte et pour vous le faire comprendre.

(Ici l'instituteur raconte derechef la seconde moitié de la matière déjà débitée une fois; il continue après cela comme suit :)

Nous avons dit, mes enfants, que ce jour-là, — quel jour était-ce donc?

E. — Le jour de la Pentecôte.

I. — Que le jour de la fête de la Pentecôte il y avait beaucoup d'étrangers, beaucoup de Juifs à Jérusalem. Que firent ces Juifs et grand nombre d'habitants de la ville même, lorsqu'ils entendirent le bruit extraordinaire?

E. — Tout le monde se dirigea vers l'endroit où se trouvaient les apôtres.

I. — Lorsque les étrangers furent dans la salle, il se passa quelque chose dont tous les assistants furent extrêmement surpris. Qu'était-ce?

E. — Tout le monde fut étonné d'entendre les apôtres chanter les louanges de Dieu dans toutes sortes de langues.

I. — Notre-Seigneur avait donc choisi pour apôtres des

hommes très-instruits, puisqu'ils connaissaient tant de langues étrangères?

E. — Non, les apôtres n'étaient point des hommes très-instruits.

I. — D'où avaient-ils donc cette connaissance des langues étrangères?

E. — C'est par le Saint-Esprit qu'ils parlaient toutes ces langues étrangères.

I. — Ah! oui, mes enfants, c'était un grand changement que le Saint-Esprit avait produit chez les apôtres.

Répétez maintenant, vous, Thomas, le grand changement que le Saint-Esprit a opéré chez les apôtres?

E. — Le Saint-Esprit les a rendus aptes à chanter les louanges de Dieu dans toutes sortes de langues.

I. — Le Saint-Esprit, mes enfants, a encore opéré d'autres grands changements. Qui peut me répéter ce qu'ont dit les Juifs, qui étaient témoins de choses si extraordinaires?

E. — Ils se demandaient : Ces hommes ne sont-ils pas tous du pays de Galilée?

I. — Savez-vous ce que c'est que la Galilée?

E. — Point de réponse.

I. — Retenez, pour le moment, que c'était une partie du pays des Juifs, que voici. (Le maître indiquera les bornes de la Galilée sur la carte de la Palestine, qui, dans toute leçon d'histoire sainte, doit être devant les yeux des élèves.) Plus tard nous étudierons ce pays plus en détail.

Que dit saint Pierre aux Juifs, lorsqu'ils furent entrés dans la salle où se trouvaient les apôtres?

E. — Vous êtes étonnés, ô Juifs, de nous entendre parler différentes langues.

I. — Se borna-t-il à leur dire cela? Qu'ajouta-t-il encore?

E. — Il dit ensuite : Je vais vous en apprendre la cause. Cela vient de ce que Dieu nous a envoyé aujourd'hui le Saint-Esprit.

I. — Après ces paroles d'introduction, il s'adressa directe-

ment aux Juifs, en leur reprochant la conduite qu'ils avaient tenue envers le Sauveur. Que dit-il à ce sujet ?

E. — Ce Jésus qui a vécu au milieu de vous, etc., vous l'avez fait mourir sur une croix.

I. — Que nous prouve un tel langage, tenu par saint Pierre, par rapport au caractère de cet homme ?

A quoi s'exposait-il, en faisant des reproches aux Juifs pour leur mauvaise conduite?

E. — Il s'exposait, en faisant cela, à être tué par les Juifs.

I. — Et comment appelle-t-on quelqu'un qui, pour dire la vérité et pour faire le bien, ne craint pas même la mort?

Que faut-il donc avoir pour agir ainsi?

Il faut du courage, de l'abnégation, de la force d'âme, mes enfants.

Vous reconnaîtrez ici, dans les paroles de saint Pierre, combien était grande la force que le Saint-Esprit avait donnée aux apôtres si timides, si simples auparavant, pour oser reprocher aux Juifs d'avoir commis le plus grand crime, d'avoir tué le Sauveur du monde.

Saint Pierre ajouta encore quelque chose pour porter les Juifs à croire ce qu'il venait de dire. Qui se rappelle encore ces paroles ?

E. — Saint Pierre ajouta encore ceci : Le Seigneur nous a choisis pour être les témoins de sa résurrection.

I. — Les Juifs, effrayés du grand crime qu'ils avaient commis, s'adressèrent aux apôtres, et que leur demandèrent-ils ?

E. — Les Juifs demandèrent aux apôtres : Que devons-nous faire pour obtenir le pardon de nos péchés ?

I. — Et saint Pierre leur répondit... quoi ?

E. — Saint Pierre leur répondit : Faites pénitence, et recevez le baptême au nom de Jésus.

I. — Savez-vous ce que signifient les paroles de saint Pierre ?

E. — Pas de réponse.

I. — Eh bien, de quel sentiment est pénétré celui qui fait pénitence?

E. — Celui qui fait pénitence est recueilli, il est triste.

I. — Se contente-t-il d'être triste? Ne fait-il pas quelque chose?

E. — Non, il ne se contente pas d'être triste, il prie aussi Dieu.

I. — Et pourquoi prie-t-il Dieu?

E. — Il prie Dieu pour lui demander pardon.

I. — Ainsi celui qui fait pénitence est d'abord?... et puis, il demande...?

E. — Celui qui fait pénitence est d'abord triste, et il demande ensuite pardon à Dieu.

I. — Par conséquent, lorsque saint Pierre a dit aux Juifs : Faites pénitence, — c'est comme s'il avait dit?

E. — Lorsque saint Pierre disait aux Juifs : Faites pénitence, c'est comme s'il avait dit : Soyez tristes de vos péchés, ayez-en repentir et demandez à Dieu qu'il vous les pardonne.

I. — Qu'est-ce que saint Pierre a encore ajouté à cela?

E. — Saint Pierre a encore ajouté : Et recevez le baptême au nom de Jésus.

I. — Pourquoi saint Pierre ajouta-t-il les mots : *Au nom de Jésus?*

E. — Pas de réponse.

I. — Auraient-ils pu recevoir un autre baptême?

Ne vous rappelez-vous donc pas un autre baptême, dont nous avons même fait mention dans cette leçon?

E. — Ah! oui, monsieur, le baptême de saint Jean-Baptiste.

I. — Quelle différence y a-t-il donc entre le baptême de Notre-Seigneur Jésus-Christ et celui de saint Jean-Baptiste? Quel fut le résultat de cet événement extraordinaire?

E. — C'est que ce jour-là, trois mille Juifs demandèrent à recevoir le baptême au nom de Jésus-Christ.

(Après avoir traité de cette manière le sujet de la leçon, il importe beaucoup de s'assurer si les enfants sont capables de reproduire l'histoire succinctement et sans être aidés par l'instituteur. A cet effet on leur demandera de résumer brièvement et substantiellement l'histoire.)

RÉSUMÉ.

I. — Qui va maintenant essayer de me raconter cette histoire tout d'un trait et en se bornant aux circonstances les plus importantes?

E. — Pas de réponse.

I. — Je vois que vous hésitez. — Eh bien, je vais le faire moi-même d'abord. Écoutez!

(L'instituteur reprend le récit en se bornant aux points essentiels, et continue ensuite :)

Voyons maintenant : qui peut me répéter le résumé que je viens de faire?

MORALE.

I. — Mes enfants, vous savez très-bien déjà que nous n'apprenons pas l'histoire sainte seulement dans le but de nous instruire sur les vérités de notre sainte religion, mais aussi, et surtout, pour y trouver des règles de conduite. Nous allons donc voir si, dans l'histoire que nous avons étudiée aujourd'hui, vous pourrez trouver quelque chose à appliquer à votre conduite.

Quelle est la fête dont je vous ai parlé dans la leçon ?

E. — La Pentecôte.

I. — Quand célébrons-nous la fête de la Pentecôte?

E.—Nous célébrons cette fête cinquante jours après Pâques.

I. — Que nous rappelle cette fête?

E. — Cette fête nous rappelle la descente du Saint-Esprit.

I. — Et aux Juifs que rappelait-elle?

E. — Elle rappelait aux Juifs le jour où Dieu avait donné sa loi sur le Sinaï.

I. — A quoi penserez-vous, surtout, le jour de la Pentecôte ?

E. — Ce jour-là je penserai à la descente du Saint-Esprit.

I. — Vous contenterez-vous de penser que cette fête rappelle la descente du Saint-Esprit sur les apôtres ?

E. — Pas de réponse.

I. — Puisque le Saint-Esprit est Dieu, avec quel respect devons-nous l'adorer ?

E. — Nous devons l'adorer avec le même respect que nous adorons Dieu le Père.

I. — Et où vous rendrez-vous, le jour de la Pentecôte, pour adorer le Saint-Esprit ?

E. — Le jour de la Pentecôte je me rendrai surtout à l'église, pour y adorer le Saint-Esprit.

I. — De quelle manière assisterez-vous donc à la messe et aux saints offices ?

E. — J'assisterai à la messe et aux autres offices avec un grand respect et un profond recueillement.

I. — En pensant que le Saint-Esprit a fait tant de bien, a donné tant de grâces aux apôtres, que lui demanderez-vous aussi ?

E. — Je lui demanderai également ses grâces.

I. — Mes enfants, les apôtres étaient des hommes bien faibles, peu instruits, qui n'auraient pas rempli leurs devoirs par eux-mêmes. Nous autres, chrétiens, nous sommes faibles aussi par nous-mêmes ; nous ne pouvons pas non plus toujours bien accomplir nos devoirs avec plaisir. — Eh bien, le jour de la Pentecôte, que demanderez-vous au Saint-Esprit?

E. — Je demanderai, le jour de la Pentecôte, que le Saint-Esprit m'accorde la grâce de remplir toujours mes devoirs.

I. — Pour bien se conduire envers ses parents, suffit-il de leur obéir ?

E. — Non, il ne suffit point de leur obéir, il faut encore le faire tout de suite et avec plaisir.

I. — Que demanderez-vous donc encore au Saint-Esprit, le jour de la Pentecôte?

Quelles sont les personnes à qui vous devez encore respect, obéissance et amour?

E. — Nous devons encore du respect et de l'obéissance à nos supérieurs, aux vieillards; et de l'amour à nos frères et sœurs et à nos camarades.

I. — Êtes-vous toujours bien disposés à souffrir avec patience les petites contrariétés que vous rencontrez de la part de vos condisciples?

E. — Non, pas toujours, monsieur.

I. — Que demanderez-vous donc encore au Saint-Esprit le jour de la Pentecôte?

E. — Nous demanderons encore ce jour-là la grâce de supporter avec patience les contrariétés que nous pourrons rencontrer.

I. — Ne vous arrive-t-il pas quelquefois d'être tentés de négliger vos prières du matin et du soir, d'être distraits pendant les leçons, de négliger vos devoirs?

Que ferez-vous donc encore le jour de la Pentecôte?

E. — Je demanderai au Saint-Esprit la grâce de ne jamais oublier ou négliger mes prières et mes devoirs et d'être toujours sage.

I. — Oui, mes enfants, le jour de la Pentecôte surtout, élevons nos cœurs vers le Saint-Esprit; demandons-lui la grâce de toujours accomplir nos devoirs de chrétiens et d'écoliers, avec joie, avec bonheur; demandons-lui la grâce de nous montrer toujours enfants soumis, pleins d'obéissance, de respect et d'amour envers nos parents et nos maîtres; prions-le de rendre nos cœurs meilleurs, en un mot, de nous aider à nous conduire comme des enfants sages, bons et pieux, et soyons persuadés que dans sa bonté, si nous le prions vraiment de cœur, il viendra à nous, il écoutera favorablement nos prières.

Observation. — La prière qui terminera cette leçon doit être en rapport avec le sujet qui a été traité. Cette prière sera tantôt adressée par l'instituteur, seul, à Dieu, pour le salut des en-

fants; tantôt les enfants, répétant les paroles du maître, demanderont à Dieu une grâce quelconque. Il est inutile de faire remarquer encore ici que la prière doit être courte, simple et récitée avec une pleine et entière onction.

I. — Mettez vous à genoux ! Je prierai seul, et vous autres, mes enfants, vous répéterez en vous-mêmes mes paroles.

I. seul. — Au nom du Père, et du Fils, etc. O divin Esprit, qui vous êtes montré si bon envers les apôtres, daignez aussi abaisser un regard favorable sur ces enfants qui sont à genoux devant moi. Voyez leurs cœurs, voyez leurs bonnes résolutions : ils unissent leurs voix à la mienne pour vous prier et vous louer ; ils vous promettent de vivre comme de pieux enfants. (Les enfants répètent ces dernières paroles lentement et avec le ton convenable.) Donnez-nous la grâce de vivre et de mourir dans ces saintes résolutions, afin qu'un jour nous puissions nous trouver tous réunis au sein de la gloire céleste. Par Jésus-Christ, Notre-Seigneur. Ainsi soit-il.

DEUXIÈME LEÇON.

SUJET : *Leçon de catéchisme. — Explication de la lettre du quatrième commandement de Dieu :*

« Tes père et mère honoreras
» Afin de vivre longuement. »

(Traité avec des enfants de 9 à 10 ans.)

Instituteur. — Mettez-vous à genoux ! joignez les mains ! priez avec moi.

Au nom du Père, et du Fils, etc.

Notre Père qui êtes aux cieux, etc.

Je vous salue, Marie, etc.

On peut désigner père et mère par une seule expression. Quel est ce mot ?

Que dit le commandement aux enfants par rapport à leurs parents ?

Quelle obligation ce commandement impose-t-il aux enfants?

Examinons ce que peut signifier : *Honorer quelqu'un.*

Un instituteur avait promis d'accorder, comme distinction, un cadeau à l'élève qui se serait fait remarquer, pendant tout un semestre, par une conduite exemplaire. L'élève qui avait mérité la récompense s'appelait Henri.

Qu'aura reçu par conséquent Henri?

E. — Henri aura reçu la distinction.

I. — Tous les habitants du village, en apprenant ce qui était arrivé, disaient : C'est un grand *honneur* pour Henri.

Qui est-ce qui avait rendu cet honneur à Henri?

Au lieu de dire *rendre honneur à quelqu'un,* on peut dire aussi *honorer quelqu'un.* Donc qui *avait honoré* l'élève Henri?

E. — L'instituteur avait honoré Henri.

I. — Comment l'avait-il honoré?

E. — En lui accordant une distinction.

I. — Pour quelle raison l'instituteur avait-il accordé une distinction à Henri?

E. — Parce que Henri s'était conduit d'une manière exemplaire.

I. — Vous pourriez vous exprimer de la manière suivante : L'instituteur avait accordé à Henri cet honneur, ou : Il l'avait honoré de la distinction, parce que l'élève la méritait par ses bonnes qualités.

En quoi consiste maintenant l'honneur que nous rendons à autrui?

E. — L'honneur que nous rendons à d'autres personnes consiste à leur accorder la distinction qu'elles méritent pour leurs bonnes qualités.

I. — Et au contraire, en quoi consiste l'honneur que nous rendent d'autres personnes?

E. — Cet honneur consiste dans la distinction qu'on nous accorde à cause de nos bonnes qualités.

I. — Lorsque l'on voit M. le curé traverser la rue, et tous les habitants, petits et grands, jeunes et vieux, le saluer respec-

tueusement, on peut bien dire que M. le curé est très-honoré ou respecté dans la commune.

A quoi peut-on voir que l'on honore le curé?

E. — On peut le voir lorsque les habitants de la commune le saluent respectueusement.

I. — Comment donc peut-on faire connaître qu'on l'honore?

E. — En le saluant respectueusement.

I. — Quand l'instituteur entre dans la salle d'école, les écoliers bien sages se lèvent et saluent leur maître. Que font-ils par là à leur instituteur?

E. — Ils font par là à leur instituteur l'honneur qui lui est dû.

I. — Lorsque plusieurs personnes se trouvent assises dans une chambre, et qu'une autre personne d'un rang plus élevé entre dans cette chambre, que font ces personnes?

E. — Elles se lèvent.

I. — Et que rendent-elles par là à cette personne?

E. — Elles rendent par là honneur à cette personne.

I. — Et que conviendrait-il de faire, s'il n'y avait plus de siége libre?

E. — Il conviendrait, dans ce cas, que quelqu'un de la société se levât afin d'offrir son propre siége à cette personne.

I. — Par quoi montre-t-on, en pareil cas, que l'on veut honorer cette personne?

E. — Dans ce cas on rend honneur à cette personne en se levant et en lui présentant une chaise.

I. — Comment le soldat rend-il honneur à son supérieur?

E. — Le soldat rend honneur à son supérieur en présentant l'arme.

I. — Vous voyez donc, mes enfants, que l'on peut témoigner de différentes manières à une personne l'honneur qui lui est dû.

Que prouve-t-on à une personne à qui l'on demande conseil, lorsque l'on veut entreprendre quelque chose?

E. — On prouve à la personne à laquelle on s'adresse pour demander conseil, que l'on estime, que l'on honore cette personne.

I. — Mais que suppose-t-on aussi, dans ce cas, de cette personne?

E. — On suppose que cette personne connaît la chose sur laquelle ou lui demande conseil, qu'elle la connaît mieux que nous.

I. — La personne qui nous a donné le conseil demandé, que désirera-t-elle aussi de nous?

E. — Elle désirera que nous suivions les avis qu'elle nous a donnés.

I. — De qui les enfants doivent-ils particulièrement écouter et suivre les conseils et les avis?

E. — Les enfants doivent surtout écouter et suivre les conseils et les avis de leurs parents.

I. — Où cela est-il spécialement recommandé aux enfants?

E. — Cela est spécialement recommandé aux enfants dans le quatrième commandement.

I. — Les parents étant plus âgés et par conséquent plus expérimentés et plus raisonnables que les enfants, qu'est-ce que les enfants leur doivent, pour cette raison?

E. — Puisque les parents sont plus âgés et plus expérimentés que les enfants, ceux-ci leur doivent aussi, pour cette raison, le respect et la soumission.

I. — Les parents ayant fait plus de bien à leurs enfants que ceux-ci ne pourront jamais leur rendre, ont encore, par cela même, droit de la part des enfants... à quoi donc?

E. — Les enfants sont, pour le bien qu'ils ont reçu de leurs parents, redevables de gratitude et de reconnaissance.

I. — Vous voyez donc que tous les enfants sont obligés d'observer le quatrième commandement s'ils ne veulent pas se montrer ingrats. Vous avez vu aussi que l'on peut, de différentes manières, témoigner l'honneur et le respect que l'on doit à quel-

qu'un. Nous allons maintenant examiner ensemble comment les enfants peuvent particulièrement honorer leurs parents.

Comment appelle-t-on le sentiment qu'éprouvent les parents pour leurs enfants, sentiment qui leur fait supporter avec patience les difficultés de l'éducation?

E. — Ce sentiment, c'est l'amour des parents envers les enfants.

I. — Et pour reconnaître cet amour de leurs parents, quel est le devoir des enfants?

E. — Les enfants doivent, à leur tour, *bien aimer leurs parents.*

I. — Et de quelle manière les enfants doivent-ils manifester leur amour envers leurs parents?

E. — Pas de réponse.

I. — Eh bien! par quoi les hommes montrent-ils donc qu'ils aiment Dieu?

E. — Les hommes montrent qu'ils aiment Dieu, en observant ses commandements.

I. — Les parents n'exigent-ils pas quelque chose de semblable de leurs enfants?

Comment appelle-t-on un enfant qui reconnaît les bienfaits qu'il reçoit?

E. — On appelle un tel enfant : *reconnaissant.*

I. — De qui les enfants reçoivent-ils des bienfaits innombrables?

E. — Les enfants reçoivent de leurs parents des bienfaits sans nombre.

I. — Que prouvent-ils par conséquent en se montrant reconnaissants?

E. — Les enfants qui se montrent reconnaissants envers leurs parents prouvent par là leur amour pour ceux-ci.

I. — Et en se montrant reconnaissants, que prouvent encore les enfants envers leurs parents?

E. — Ils donnent encore, par la reconnaissance, une preuve qu'ils honorent leurs parents.

I. — Ainsi quel est le second moyen d'honorer ses parents?

E. — C'est la *reconnaissance.*

I. — Que disions-nous tantôt que Dieu exige des hommes comme preuve de leur amour envers lui?

E. — Dieu demande, comme témoignage d'amour des hommes, qu'ils observent ses commandements.

I. — Comment appelle-t-on un enfant qui fait tout ce que ses parents lui commandent?

E. — L'enfant qui fait tout ce que ses parents lui ordonnent, s'appelle un enfant *obéissant.*

I. — Comment doivent être tous les enfants?

E. — Tous les enfants doivent *être obéissants.*

I. — Quel est donc le troisième moyen d'honorer ses parents?

E. — Le troisième moyen d'honorer ses parents, c'est d'être obéissant.

I. — Et comment doivent se conduire les enfants envers leurs parents, lorsque ceux-ci sont devenus vieux ou infirmes?

E. — Les enfants doivent alors secourir leurs parents, les aider et leur donner les soins que leur état réclame.

I. — Oui certes, mes élèves, les enfants doivent aussi honorer leurs parents en les aidant, autant que possible, dans leurs vieux jours; ils doivent travailler pour eux et, afin que rien ne leur manque, les soigner lorsque les vieillards ne le peuvent plus faire eux-mêmes. Notre-Seigneur Jésus-Christ nous a donné sous ce rapport un exemple touchant d'amour filial en recommandant, au milieu de ses souffrances, sa mère bien-aimée, la sainte Vierge, à son disciple saint Jean. Vous rappelez-vous encore ce qu'il disait en voyant sa mère?

E. — Notre-Seigneur Jésus-Christ disait à la sainte Vierge : Femme! voilà ton fils; et à saint Jean : Voilà ta mère.

I. — Et ensuite vous devez vous souvenir d'un autre exemple, — un modèle de l'amour que nous devons avoir envers nos parents, surtout dans leur vieillesse. Rappelez-vous l'histoire de

Joseph. Que fit annoncer ce bon fils par ses frères, à son vieux père Jacob ?

> *E.* — Joseph dit à ses frères : Hâtez-vous de retourner vers mon père, et dites-lui : Voici ce que votre fils Joseph vous fait annoncer : Dieu m'a établi seigneur sur toute l'Égypte. Descendez vers moi, ne tardez point. Vous habiterez en la terre de Gessen, et vous serez près de moi.

I. — Mais il ne s'est pas contenté de faire dire à son père qu'il lui donnerait un asile ; il dit encore... quoi ?

> *E.* — Il dit encore qu'il le nourrirait pendant les cinq années de famine.

I. — Voyez, mes enfants, quel exemple nous donne Joseph; voyez comme il aime ses parents, son vieux père, et remarquez surtout ce qu'il fit lorsque Jacob arriva en Égypte. Joseph fit atteler son char, et lorsqu'il vit son père, il se jeta à son cou et pleura longtemps. N'oublions donc jamais l'exemple que nous a donné Joseph, et lorsque nos parents seront devenus vieux et par suite de la vieillesse infirmes ou incapables de travailler, observons toujours ce qui nous est commandé dans le quatrième commandement. Par conséquent, lorsque vos parents sont devenus faibles, infirmes, lorsqu'ils sont hors d'état de travailler, que devez-vous faire encore?

> *E.* — Nous devons toujours honorer nos parents.

I. — Prenez donc cette bonne résolution aujourd'hui, et promettez-moi d'imiter l'exemple de Notre-Seigneur Jésus-Christ et de Joseph. Il est encore écrit dans l'Écriture sainte ceci : Un enfant, parce qu'il peut être plus instruit que son père, ne le doit point, pour cela, estimer moins.

Si les enfants ont le bonheur d'apprendre un peu plus que leurs parents, à qui sont-ils redevables de ce bienfait ?

> *E.* — Ils sont encore redevables de ce bienfait aux parents.

I. — Certainement ! car maint pauvre père s'impose des privations, mainte pauvre mère fait des sacrifices pour envoyer leur enfant à l'école, afin de le faire instruire. Ne serait-ce pas très-ingrat et très-injuste si cet enfant qui, par les efforts et les

sacrifices de ses parents, est devenu un peu plus instruit qu'eux, venait à les mépriser? — Une telle conduite serait blâmable.

Mais l'enfant qui écoute les paroles de Dieu, qui honore ses parents par paroles et par actions, cet enfant sera heureux : les bénédictions que le quatrième commandement promet seront répandues sur lui. Quelle est la bénédiction que Dieu promet aux enfants qui observeront le quatrième commandement?

> *E.* — Dieu leur promet une vie longue et heureuse.

I. — Ce que je vous souhaite à tous.

Prenez maintenant votre catéchisme; ouvrez-le à la page...

Vous, Paul, lisez la question, etc., etc.

Voyons maintenant si vous comprenez cette réponse?

Que veut dire *père et mère?*

Que veut dire *honorer?*

Que veut dire *Père et mère tu honoreras?*

Ainsi, que nous ordonne le quatrième commandement?

> *E.* — Le quatrième commandement de Dieu nous ordonne d'aimer, de respecter nos parents, d'être obéissants et soumis, de nous montrer reconnaissants envers eux, de supporter leurs faiblesses avec patience et avec douceur, de les secourir et de les soigner, surtout dans leurs vieux jours.

I. — Dans une autre leçon, je vous ferai voir que ce commandement veut aussi que les domestiques soient obéissants et fidèles à leurs maîtres, que les inférieurs soient soumis à leurs supérieurs et que tous nous respections et honorions les autorités légales. — Pour demain, vous apprendrez par cœur à partir de la question n°..., jusqu'à n°...

Mettez-vous à genoux, joignez les mains, et récitez *intérieurement* et avec *recueillement* la prière avec moi.

Au nom du Père, et du Fils, etc.

Mon Dieu, accordez-nous la grâce, aujourd'hui et tous les jours de notre vie, de mettre tous nos soins à accomplir votre sainte volonté. Nous voulons exécuter ponctuellement, avec autant de joie que d'obéissance, ce que nos parents et nos maîtres nous prescriront. C'est vous-même qui nous parlez par leur

bouche; nous voulons les honorer, et nous voulons les aimer comme nous-mêmes; vous voulez que ce soit vous que nous honorions et que nous aimions spécialement en eux. Nous voulons vivre aujourd'hui et tous les jours de notre vie pour leur satisfaction et leur consolation. O notre Père exellent, Père plein de bonté, conservez-les encore bien longtemps pour votre gloire pour leur salut et pour qu'ils puissent assurer notre bien-être. Accordez à leurs travaux votre bénédiction, source de tous les succès; daignez soutenir leurs forces et leur santé, et récompensez-les déjà, dans cette vie, pour les bienfaits dont je ne pourrai jamais m'acquitter suffisamment envers eux. Ainsi soit-il.

Au nom du Père, et du Fils et du Saint-Esprit, ainsi soit-il!

TROISIÈME LEÇON.

SUJET : *Suite du catéchisme. — Explication de la lettre du neuvième commandement de Dieu.*

(Traité avec les enfants de 8 à 10 ans.)

Observation.—Il est bien entendu que, pour cette leçon ainsi que pour la précédente, tous les enfants savent lire, et que chacun d'eux a son catéchisme, en bon état, déposé avant la leçon, sur le banc, devant soi.

Instituteur. — Mes enfants, mettez-vous à genoux. — La prière.

Au nom du Père, et du Fils, etc.

Notre Père, etc. — Je vous salue, Marie, etc.

Récitez tous ensemble les dix commandements de Dieu.

Au nom du Père, et du Fils, etc.

Elèves. — Un seul Dieu tu adoreras, etc.

I. — Qui peut me dire de quoi nous nous sommes occupés, depuis quelque temps, dans les leçons de religion?

E. — Nous nous sommes occupés, depuis quelque temps, de l'explication des dix commandements de Dieu.

I. — Quel commandement vous ai-je expliqué dans la dernière leçon ?

E. — Vous nous avez expliqué, dans la dernière leçon, le huitième commandement.

I. — Quel est le huitième commandement ?

E. — Le huitième commandement est celui-ci :
Faux témoignage ne diras, ni mentiras aucunement.

I. — Qu'est-ce que Dieu nous défend par le huitième commandement ?

Combien de commandements, en tout, avons-nous déjà étudiés?

E. — En tout, nous avons étudié huit commandements.

I. — Et par ces huit commandements, Dieu nous défend... quoi?

E. — Dieu nous défend par les huit premiers commandements toutes les mauvaises ACTIONS possibles.

I. — Oui, mes enfants, il n'y a pas une seule mauvaise *action* qui ne soit défendue par l'un ou l'autre de ces commandements. Vous êtes encore trop jeunes et trop peu instruits pour bien comprendre cela ; plus tard, quand vous serez un peu plus avancés, M. le curé, dans ses leçons de catéchisme, vous le démontrera mieux que je ne le puis faire moi-même.

Par cela même que ces commandements nous défendent toutes les mauvaises actions possibles, que nous ordonnent-ils?

E. — Ces commandements, par cela même qu'ils défendent toutes les mauvaises actions, nous ordonnent toutes les bonnes actions.

I. — Mais, mes chers enfants, ce n'était pas assez de défendre les mauvaises *actions*, il fallait encore défendre les mauvaises *pensées*, les mauvais *désirs*. C'est ce que Dieu a fait par les deux derniers commandements. Je me propose, dans la leçon d'aujourd'hui, de vous montrer cela, si vous continuez à m'écouter avec cette attention et avec ce recueillement qui me prouvent que vous avez le plus vif désir d'écouter la parole de Dieu et d'observer ses commandements.

Je vais d'abord vous faire comprendre ce que l'on entend par une *mauvaise pensée*, par un *mauvais désir*.

(Montrant aux enfants un objet quelconque, par exemple, une montre :) Vous voyez bien, mes enfants, ce que je tiens à la main. Remarquez la forme de cet objet, sa couleur, les différentes parties que vous pouvez distinguer à la vue, etc. Vous en connaissez le nom et l'usage, etc.

(Après avoir caché l'objet qu'il vient de montrer aux enfants :) Voyons, Pierre, quel objet est-ce que je viens de vous montrer?

E. — Vous venez de nous montrer une montre.

I. — Vous ne la voyez plus; cependant je ne doute pas que vous puissiez me dire encore quelle est la forme de la montre?

E. — La forme de la montre est ronde.

I. — Et sa couleur? etc., etc.

Quoique vous ne voyiez plus la montre, vous êtes encore à même de m'en indiquer la couleur, la forme, les parties principales, etc. — Comment cela se fait-il?

E. — Pardon, monsieur, je vois toujours la montre, quoique vous l'ayez cachée.

I. — Où la voyez-vous donc?

E. — Je la vois dans l'esprit.

I. — C'est très-bien, et quand on voit ainsi dans l'esprit un objet absent, on dit aussi qu'on se représente cet objet, ou qu'on en a une représentation.

Quand a-t-on la représentation d'un objet?

Lorsqu'on se représente une chose ou une action que l'on a déjà vue, ou dont on nous a fait la description, on peut dire aussi que l'on en a une *idée* ou une *pensée*.

Par conséquent, quand a-t-on une *pensée?*

E. — On a une pensée, quand on se représente dans l'esprit une chose que l'on a déjà vue ou dont on a entendu parler.

I. — Et si l'action que l'on se représente dans l'esprit est une *bonne* action, une action que Dieu commande; si, en outre, on se représente cette action *avec plaisir,* si on l'aime, quelle pensée aura-t-on?

E. — Lorsqu'on se représente une *action bonne*, que Dieu commande, et lorsqu'on se représente cette action *avec plaisir*, on aura une *bonne pensée.*

I. — Vous me direz maintenant tous, j'en suis sûr, ce que c'est qu'une bonne pensée.

E. — Pas de réponse.

I. — Voyons, je vais vous aider. Que faut-il d'abord pour que la pensée soit bonne?

E. — Il faut d'abord que l'on se représente une action *bonne.*

I. — Voilà donc la première condition. — Quelle est-elle, encore une fois? — Et ensuite, comment, de quelle manière doit-on se représenter cette bonne action?

E. — On doit se représenter cette bonne action *avec plaisir.*

I. — Juste! voilà donc la deuxième condition. Répétez-la, Jean.

Quelles sont donc les deux conditions pour qu'une pensée soit bonne?

E. — Les deux conditions pour qu'une pensée soit bonne sont : de se représenter dans l'esprit une *bonne chose,* une *bonne action,* et ensuite de se la représenter *avec plaisir.*

I. — Qui de vous peut m'indiquer une bonne action?

E. — Dire les prières du matin et du soir est une bonne action.

I. — Si vous pensez maintenant avec plaisir à ces prières, quelle pensée aurez-vous?

E. — J'aurai alors une bonne pensée.

I. — Pourquoi cette pensée sera-t-elle bonne?...

Mais, mes enfants, toutes les pensées ne sont pas bonnes; il y a aussi...?

E. — Il y a aussi de mauvaises pensées.

I. — D'après ce que nous avons dit sur les bonnes pensées, vous me direz bien quand on a une mauvaise pensée?

E. — On a une mauvaise pensée, quand on se représente une mauvaise action.

I. — Votre réponse n'est pas complète.

Il faut encore ajouter *comment* on doit se représenter cette mauvaise chose ou cette mauvaise action, pour que la pensée soit mauvaise.

E. — La pensée est mauvaise quand on se représente une mauvaise chose ou une mauvaise action *avec plaisir*.

I. — Mes enfants, vous devez bien retenir ce que nous venons de dire, afin de mieux comprendre la leçon de catéchisme que nous allons apprendre tout à l'heure.

Le samedi, après la dernière leçon, qu'est-ce que je distribue aux enfants qui se sont bien comportés et qui ont été bien appliqués pendant toute la semaine?

E. — Vous distribuez à ces élèves des témoignages de bonne conduite.

I. — Que souhaitez-vous donc tous de recevoir le samedi?

Mais pour recevoir un cachet, que devez-vous souhaiter aussi?

E. — Je dois souhaiter aussi de me bien conduire pendant la semaine.

I. — Eh bien, mes enfants, quand on souhaite ainsi d'avoir ou de faire quelque chose, on dit qu'on a un *désir*.

Quand a-t-on un désir?

Il y a, pour les désirs comme pour les pensées, de...

E. — De bons et de mauvais désirs.

I. — Donnez-moi un exemple d'un bon désir.

E. — Je souhaite d'être bien attentif pendant les leçons et d'apprendre bien le catéchisme pour être digne de faire ma première communion l'année prochaine.

I. — Pourquoi ce désir est-il bon?

Voyez, mes enfants : par le neuvième commandement, Dieu nous défend les *mauvaises pensées, les mauvais désirs*. Je vous le montrerai demain, dans la leçon de catéchisme.

Pour terminer, aujourd'hui nous allons, avant de dire la prière, répéter ce que nous avons appris, et à cette fin, répondez bien aux questions suivantes :

Quand a-t-on une pensée?

Quand a-t-on une bonne pensée?

Quand la pensée est-elle mauvaise?

Quand a-t-on un désir?

Qu'est-ce qu'un bon désir?

Qu'est-ce qu'un mauvais désir?

Mettez-vous à genoux pour réciter avec moi et avec piété la prière.

Au nom du Père, etc.

QUATRIÈME LEÇON.

(Suite.)

Instituteur. — Prière. — Notre Père, etc.

Nous avons vu, dans une leçon antérieure, que Dieu nous défend les actions mauvaises, déshonnêtes, par un des dix commandements,... par lequel?

Elève. — Dieu nous a défendu, par le sixième commandement, de commettre des actions déshonnêtes.

I. — C'est bien cela; citez le sixième commandement, vous, Simon.

E. — Luxurieux point ne seras, de corps ni de consentement.

I. — Et par le neuvième commandement, Dieu nous défend... quoi?

E. — Dieu nous défend par ce commandement, les *mauvaises pensées* et les *mauvais désirs*.

I. — Oui, mes enfants, Dieu nous défend de penser avec plaisir à des actions déshonnêtes, et un enfant ou quiconque pense seulement avec plaisir à une action honteuse, et désire de faire cette action, déplaît beaucoup à Dieu; un tel enfant ou un tel homme commet un grand péché. Cela est exprimé dans le catéchisme par d'autres mots, que voici : « Lorsqu'on se complaît volontairement dans des pensées contraires à la pureté. »

Que veulent dire ces paroles?

E, — Ces paroles signifient que l'on commet un péché contre le neuvième commandement, lorsqu'on pense avec plaisir à des actions déshonnêtes ou que l'on désire de faire ces mauvaises actions.

I. — Que nous est-il donc défendu par le neuvième commandement?

Que nous ordonne ce commandement?

Ouvrez maintenant votre catéchisme, page 54. Voyez la troisième question. — Vous, Nicolas, lisez cette question avec la réponse qui suit.

E. (lisant). — *D*. « Quand pèche-t-on contre le neuvième commandement? »

R. — « On pèche contre le neuvième commandement... etc. »

I. — Lisez cela tous ensemble bien lentement, avec le ton et l'expression convenables.

E. — (Tous ensemble.)

I. — Vous apprendrez par cœur, pour la prochaine leçon, les trois questions et les réponses que nous venons de lire. Maintenant, mes enfants, vous m'écouterez avec plaisir encore, pendant quelques instants, afin de graver bien profondément dans votre cœur les vérités que vous venez d'apprendre. Vous me répondrez bien aux questions que j'ai encore à vous adresser, si, comme je l'espère, vous avez retenu ce que vous avez appris dans les leçons antérieures.

A l'image de qui notre âme est-elle créée?

E. — Notre âme est créée à l'image de Dieu.

I. — De quoi notre âme est-elle douée?

E. — Elle est douée d'une intelligence et d'une volonté.

I. — A quoi Dieu veut-il qu'elle pense avec plaisir par son intelligence?

E. — Il veut qu'elle pense avec plaisir aux bonnes choses.

I. — Que doit-elle désirer par sa volonté?

E. — Elle doit, par sa volonté, désirer tout ce qui est bon.

I. — Mais si notre âme pense à quelque chose de mauvais, si elle désire ce que Dieu défend, le saura-t-il?

E. — Oui, monsieur, Dieu le saura bien.

I. — Pourquoi cela?

E. — Parce que Dieu sait tout.

I. — Pourriez-vous me citer un exemple, dans l'histoire sainte, d'une personne qui a eu un mauvais désir?

E. — Caïn a eu un mauvais désir.

I. — Qui a connu la pensée de Caïn?

E. — Dieu a connu la pensée de Caïn.

I. — Comment Dieu a-t-il fait connaître à Caïn qu'il savait sa mauvaise pensée?

E. — Dieu a dit à Caïn : Tâche de vaincre ta mauvaise volonté.

I. — Et Caïn s'est-il contenté d'avoir cette pensée, ce mauvais désir?

E. — Non, monsieur, il a aussi commis la mauvaise action de tuer son frère.

I. — Et qui encore a connu le crime de Caïn?

E. — C'est encore Dieu.

I. — Qu'est-ce que Dieu nous a montré par là?

E. — Il nous a montré par là qu'il connaît non-seulement nos actions, mais aussi nos pensées, nos désirs.

I. — Oui, mes chers enfants, ne l'oubliez jamais, Dieu voit dans nos cœurs; si nos pensées sont bonnes, elles seront agréables à Dieu et il sera content de nous; il nous récompensera; mais si notre cœur est souillé de mauvaises pensées, nous ne sommes plus dignes de son amour, nous serons punis, parce que Dieu est infiniment juste. Que devons-nous donc faire, si une mauvaise pensée nous vient à l'esprit?

E. — Nous devons l'abandonner tout de suite.

I. — Pour cela, mes enfants, le meilleur moyen c'est de penser à quelque chose de bon, à Dieu et à ses commandements.

N'oubliez point que Dieu est infiniment saint, qu'il n'aime que le bien, qu'il ne veut que ce qui est bon. Pour lui être agréable, pour être des enfants de Dieu, ce bon père, nous devons aussi n'aimer que ce qu'il nous commande ; nous devons détester ce qu'il défend ; alors, et alors seulement, il sera content de nous et il nous récompensera un jour dans le ciel. Mais si, au contraire, nous faisons ce qu'il nous défend, nous perdrons sa grâce, il nous rendra malheureux, éternellement malheureux !

Prions donc de bouche et de cœur : Au nom du Père, etc. Mon Dieu, je vous aime par-dessus toutes choses, de tout mon cœur, de toute mon âme et de toutes mes forces ; parce que vous êtes infiniment bon en vous-même et infiniment aimable. J'aime aussi mon prochain comme moi-même pour l'amour de vous. Dans cette charité, etc.

VI

MÉTHODE DU CALCUL MENTAL

ET DU CALCUL ÉCRIT.

INTRODUCTION.

§ Ier. — *Importance de cette branche d'enseignement.*

Dans tous les temps et chez tous les peuples qui ont eu des écoles, l'arithmétique a été regardée comme une partie essentielle de l'instruction de la jeunesse, et c'est à juste titre, car cette branche a une importance réelle.

1. Elle est un excellent moyen de développer lés facultés intellectuelles des enfants et de les habituer à la réflexion et à un raisonnement rigoureux.

2. Le calcul est une chose utile, nécessaire, indispensable même dans presque toutes les circonstances de la vie usuelle.

L'importance de l'arithmétique a été reconnue surtout dans les derniers temps; elle a été l'objet d'un examen sérieux et d'une discussion approfondie; les hommes adonnés à l'enseignement s'en sont occupés d'une manière spéciale; ils en ont fait l'objet principal de leurs études et de leurs travaux. Nous le dirons même, nous nous sommes demandé si l'on n'a pas quelquefois poussé trop avant cette partie de l'enseignement au préjudice d'autres branches, et au détriment de l'harmonie nécessaire dans l'ensemble des matières; nous nous sommes demandé si l'on n'a pas parfois dépassé les bornes de l'enseignement primaire en favorisant le calcul, au détriment d'autres connaissances non moins importantes.

§ II. — *Méthode adoptée dans quelques écoles primaires pour l'enseignement de l'arithmétique.*

Certains instituteurs commencent par indiquer aux petits enfants les noms des nombres; ils ont la bonhomie de croire que lorsqu'ils sont parvenus, après bien des peines, à leur faire répéter ces noms dans un certain ordre, ils ont appris à leurs élèves à compter et à connaître la valeur des nombres. De la numération parlée, de la manière dont nous nous représentons les nombres, il n'est pas dit un mot. Après cela on écrit les chiffres sur le tableau, ou bien on les fait copier d'après un livre quelconque et apprendre par cœur. Tout au plus leur fait-on remarquer qu'un chiffre n'a pas toujours *la même valeur,* valeur propre et dépendante de sa forme; et qu'il en a une autre *variable* dépendant de sa position par rapport à d'autres chiffres. Ainsi, dans une série de chiffres, celui qui occupe le premier rang vers la droite exprime des unités simples, le second des dizaines, etc., et en général un chiffre placé à la gauche d'un autre exprime des unités dix fois plus grandes que celles qu'exprime ce dernier. Ceci est un principe fondamental. Aussi les enfants sont-ils tout étonnés quand on leur demande comment, avec dix chiffres ou caractères seulement, on peut représenter tous les nombres possibles. C'est à cela que se borne la numération écrite; pour les enfants, un chiffre et un nombre c'est tout un; ils n'y trouvent pas de différence; cependant on les juge déjà suffisamment préparés et instruits pour passer aux opérations, et d'abord à l'addition. Le maître leur dit : « Écrivez tous les nombres les uns au-dessous des autres, de manière que les unités soient sous les unités, les dizaines sous les dizaines, etc. ; commencez à additionner par la droite les chiffres qui se trouvent dans une même colonne; écrivez la somme exactement en dessous, et si cette dernière se compose de deux chiffres, notez seulement celui qui se trouve à la droite et ajoutez l'autre chiffre à la colonne suivante. »

On donne de la même manière des règles pour la soustraction. On passe alors à la table de multiplication; on la fait apprendre par cœur aux enfants, sans donner aucune indication sur la manière

dont ils obtiennent le produit. On se contente ici d'une récitation tellement machinale, que les enfants sont complétement déroutés si le maître vient à changer par hasard l'ordre des facteurs. On arrive enfin aux règles de la multiplication et de la division.

La connaissance de notre système métrique paraît une chose fort difficile, trop compliquée pour les pauvres enfants, et pour ce motif, on passe outre. On a hâte d'arriver à ce grand levier de l'arithmétique, *la règle de trois!* On leur apprend à poser les proportions qui le plus souvent n'ont que trois termes (ce que je ne comprends pas, car une proportion renferme toujours deux rapports et chacun d'eux est composé de deux termes); ou, s'il y en a quatre (et c'est déjà un grand progrès), les deux termes d'un même rapport sont très-souvent d'une nature différente, ce qui est absurde. On dit alors: « Multipliez les deux termes du milieu, divisez le produit par le premier, et vous trouverez la réponse. »

L'instruction donnée de cette manière est funeste à l'intelligence de l'enfant. Celui-ci, véritable machine, exécute, pour ainsi dire, des tours de force auxquels il ne comprend rien, et qu'il lui est absolument impossible de s'expliquer à lui-même et encore moins à d'autres.

Veut-on savoir à quoi se résument tous ces prodiges, chez le meilleur élève instruit par ce procédé? Il a appris par cœur ce qui suit : « 1 *et* 1 *font* 2, — 1 *de* 2 *reste* 1, — 1 *fois* 1 *fait* 1, — 1 *en* 1, *une fois.* » En un mot, la table d'addition, de soustraction, de multiplication et de division. Un élève, dans ce cas, est plus ou moins heureux dans l'application mécanique de ces quelques connaissances mal digérées. Il n'a ni l'intelligence des nombres, ni celle de l'opération qu'il fait sur ces derniers ; il ne s'en inquiète pas, il suit aveuglément les indications qu'il a reçues de son maître.

On a reconnu combien cette méthode, si toutefois on peut lui donner ce nom, est défectueuse, vicieuse même. En procédant de la sorte, on laisse l'esprit des enfants dans une obscurité complète, et cependant l'arithmétique est la branche de l'enseignement primaire dont l'étude contribue le plus à former le jugement, à développer les facultés intellectuelles. D'ailleurs, l'expérience est là pour l'attester : l'habileté mécanique acquise de cette façon se perd bien vite.

Toutes ces considérations ont inspiré l'idée du *calcul raisonné* et ont ensuite donné naissance au *calcul mental* (1).

Ce dernier est d'autant plus utile, d'autant plus nécessaire, qu'il est le complément indispensable du calcul écrit; en second lieu, comme on n'a pas toujours à sa disposition un crayon et une ardoise pour écrire les chiffres, on se trouve souvent dans l'obligation de recourir au calcul mental.

D'après mes observations sur la manière dont ce dernier calcul est enseigné dans certaines écoles primaires, je crois que beaucoup d'instituteurs ont fort mal compris ce que cet enseignement exigeait d'eux. A peine se doutent-ils que c'est un moyen d'habituer l'enfant à un travail actif de l'esprit, et que le calcul mental le conduira à se représenter exactement les nombres et à reconnaître les rapports qui existent entre eux. On traite ordinairement le calcul mental comme le calcul écrit, avec cette seule différence, qu'on oblige les enfants à faire, pour le premier, dans la tête, tout ce qu'ils font, pour le second, sur leur ardoise. Pour additionner, soustraire, multiplier ou diviser les nombres, les enfants se représentent intérieurement des chiffres et procèdent de la même manière que dans le calcul écrit; évidemment c'est là tout bonnement un exercice de mémoire, qui laisse dans une inaction complète les autres facultés intellectuelles.

D'autres instituteurs ont établi des moyens artificiels, des abréviations qui facilitent la mémoire des nombres, mais tous ces procédés n'excluent pas le mécanisme, si pernicieux à l'enfant, par cela même qu'il est contraire à sa nature.

Abusant des facultés de notre jeune génération, et perdant de vue que l'on est appelé à en faire des hommes, on en fait de véritables *machines à compter*. On cultive la mémoire au préjudice de l'esprit. — Il y a des enfants (et les exemples ne sont pas rares) qui sans hésiter comptent jusqu'à 100, et qui, lorsqu'on lève devant eux quelques doigts de la main, sont hors d'état d'en indiquer le nombre; machinalement ils additionneront quatre ou cinq postes, et ils ne pourront dire habilement

---

(1) Nous recommandons à l'attention des instituteurs le *Manuel de calcul mental*, par M. D. M. — Bruxelles, chez Parent.

combien font 9 + 4, ou combien de fois *trois* est contenu dans le nombre *neuf*. Au moyen de *la règle de trois*, ils vont résoudre des problèmes assez compliqués, et ils seront fort embarrassés de répondre à une question telle que celle-ci : Un père donne 17 francs à ses cinq enfants pour qu'ils se les partagent entre eux ; combien chacun recevra-t-il?

On va m'objecter que bien des personnes, grâce à cette méthode, ont appris parfaitement l'arithmétique. — Certes, il s'est formé d'excellents calculateurs, et beaucoup de nos ancêtres sont devenus de grands mathématiciens dans toute l'étendue du mot, sans jamais avoir eu recours à une autre méthode ; mais il ne faut pas croire qu'il en rejaillisse quelque honneur sur la méthode même; ces gens-là sont parvenus à ce degré de perfection par leurs propres réflexions, par leur persévérance à toute épreuve et par un amour particulier pour la science. Ils ont d'abord dû oublier (et ceci est bizarre) ce qu'on leur avait appris à l'école.

Il en est de même à propos de la lecture. Ne savons-nous pas lire, et souvent même bien lire, quoique nous ayons appris par une méthode que je me permets de nommer *absurde* et entièrement contraire à la nature de l'enfant?

De l'avis de tous ceux qui ont vieilli dans l'instruction, chaque branche d'enseignement doit être considérée non-seulement comme ayant un *but particulier*, mais aussi comme un puissant moyen de *former le jugement des enfants* et de développer leurs facultés intellectuelles. A ce point de vue, il faut se prononcer hautement contre la méthode d'arithmétique que l'on suit dans quelques écoles. C'est surtout depuis Pestalozzi qu'on s'est occupé de conformer l'enseignement de cette branche aux principes généraux de la nouvelle pédagogie.

§ III. — *Principes qui doivent servir de base à la méthode d'arithmétique.*

1. Le calcul ne doit pas être enseigné de manière à être pour l'élève un simple travail de mémoire ; il faut que, tout en acquérant de l'habileté dans le calcul, l'enfant exerce en même temps ses facultés intellectuelles, et forme son jugement; il faut, en un mot, que toute opération soit un *raisonnement sur les nombres*.

2. Celui qui, dans le calcul, procède d'après des règles indiquées, *sans connaissance de cause*, calcule machinalement (calcul mécanique). Il faut éviter d'exercer ses élèves exclusivement dans le mécanisme du calcul, ce serait violer le premier de tous les principes de la pédagogie.

3. Le calcul doit être *intuitif*.

Non-seulement les premières représentations du nombre doivent être basées sur l'intuition, mais toutes les opérations doivent être ramenées à l'intuition, de sorte que l'enfant trouve de lui-même, et par sa propre réflexion, le procédé le plus convenable.

4. On ne peut tracer des limites rigoureuses à cet enseignement pour les écoles primaires ; nous nous contenterons de dire d'une manière générale :

Les élèves apprendront les opérations que leur future condition paraît devoir leur rendre indispensables, mais ils devront les apprendre de manière à opérer avec une certaine habileté en se rendant exactement compte de leur travail.

5. Il ne me semble pas indispensable qu'un instituteur d'une école ordinaire enseigne à ses élèves ce qu'on désigne sous les noms de *règle d'intérêt, d'escompte, de change, etc., etc.*; il suffit que l'élève, en quittant l'école, connaisse *bien* les quatre règles fondamentales sur les nombres entiers, les fractions ordinaires et décimales, le système légal des poids et mesures, et qu'il sache faire l'application de ces règles aux problèmes de la vie usuelle.

Néanmoins, lorsque les élèves connaissent bien les points que nous venons d'indiquer, nous croyons très-utile de traiter avec eux des questions d'intérêt, d'escompte, de société, etc., et cela avec d'autant plus de raison, que ces questions n'exigent pas des règles particulières, comme sembleraient le faire croire les dénominations qu'on leur donne habituellement.

L'enfant qui aura été exercé *à calculer en pensant et à penser en calculant* ne rencontrera que dans des cas exceptionnels des difficultés dont il ne saura pas se tirer.

6. Si, dans chaque branche d'enseignement, le résultat dépend en grande partie du plan, c'est-à-dire de l'ordre systématique d'après lequel on procède, cela est surtout vrai pour l'arithmé-

tique, puisque, dans cette branche, ce qui suit doit toujours être déduit de ce qui précède.

En conséquence, on observera les indications suivantes ; elles ont en leur faveur la sanction de l'expérience.

I. Appuyez de raisons chaque notion que vous donnerez et faites trouver chaque résultat au moyen de l'intuition.

II. N'abandonnez pas l'élève avant d'être certain d'avoir provoqué en son esprit une représentation claire et exacte du sujet traité.

III. Ne perdez pas de vue que, dans tout enseignement, il faut d'abord et surtout que l'élève puisse comprendre ce qu'on lui enseigne.

IV. Faites trouver chaque règle par les élèves eux-mêmes en employant des exemples convenables.

V. Que chaque règle trouvée soit exprimée d'une manière claire, exacte et concise.

VI. Chaque degré d'avancement doit être en rapport avec les connaissances préalablement acquises.

VII. Ne tardez pas à faire l'application de tout ce qui a été expliqué aux enfants et compris par eux. Ne faites un pas en avant que lorsque les élèves auront acquis l'habileté voulue.

VIII. Le calcul mental précède immédiatement le calcul écrit ; jamais l'un ne doit être enseigné à l'exclusion de l'autre.

IX. Considérez toujours comme fondement le système de numération ; ne vous pressez pas, c'est ici que doivent pousser les ailes, si l'on veut que plus tard les élèves soient capables de voler.

X. Imposez aux élèves l'obligation de s'exprimer en termes exacts et d'expliquer la marche qu'ils ont suivie pour trouver le résultat.

XI. N'employez jamais dans vos problèmes que les unités de mesure reconnues par le système légal ; c'est le moyen de contribuer au développement de ce système, *et le gouvernement a le droit de compter sur vous à cet égard.*

XII. Tâchez, avant tout, de vous mettre à la portée de vos élèves. Il faut que, dans les problèmes, ils soient à même de distinguer, sans trop de peine, le rapport qu'il y a entre les nombres donnés et le nombre inconnu.

XIII. Soyez minutieux dans l'emploi des différents signes et

dans la représentation des chiffres ; si l'attention la plus grande est nécessaire à un instituteur, c'est surtout dans les cas où l'on expose les élèves à tomber dans l'erreur.

XIV. Divisez le cours d'arithmétique d'une manière convenable.

§ IV. — *Observations relatives aux moyens matériels que l'on emploie dans l'enseignement de tout calcul.*

Le moyen le plus naturel, celui auquel les enfants sont généralement portés à avoir recours pour surmonter les premières difficultés, c'est l'emploi de leurs dix doigts. Il n'est rien qui soit autant à la portée de l'enfant, rien qui lui soit plus connu, plus familier que ses doigts; le pauvre comme le riche porte avec lui ces simples éléments de calcul partout où il en peut éprouver le besoin. On emploie encore pour le même usage des fèves, des grains, des cubes, des pierres, de petits bâtons, que l'on réunit dix par dix, afin de donner aux enfants des idées intuitives sur la connaissance des dizaines. Ce moyen est surtout recommandé par Villiaume; d'autres, comme Pestalozzi et Pœhlmann, proposent des lignes; Denzel père emploie des boîtes ; Kranke, des points compris dans des triangles, etc., etc.

Tous ces moyens, nous le pensons, conduisent au but, pourvu que l'on veille à ce que les enfants ne confondent pas le nombre avec les qualités des objets, ou qu'ils ne rattachent pas trop intimement l'idée du nombre aux objets eux-mêmes. Pour obvier à cet inconvénient, nous proposons d'exercer les élèves successivement sur des objets différents, et enfin, *sans ces objets,* pour bien faire comprendre qu'ils doivent diriger leur attention, non sur la qualité, mais bien sur la *quantité* d'objets de la même espèce.

MÉTHODE PROPREMENT DITE.

PREMIER DEGRÉ.

FORMATION ET CONNAISSANCE DES DIX PREMIERS NOMBRES.
COMMENCEMENT DE L'ADDITION ET DE LA SOUSTRACTION.

CHAPITRE PREMIER.

Formation et dénomination des dix premiers nombres.

Calcul mental.

§ 1er. — *Addition de l'unité.*

a. *Explication.* — Il y a trois genres de questions à poser :

1° Les questions avec *intuition.* Exemple. *Le maître,* tenant dans chaque main une pomme : Comment nomme-t-on *une* pomme et *une* pomme ?

2° Les questions sans *intuition*, mais avec *dénomination* de l'objet. Exemple : *Une* pomme et *une* pomme font combien de pommes ? (Sans montrer des pommes aux enfants.)

3° Les questions sans intuition et sans dénomination de l'objet. Exemple : Combien font *un* et *un?* etc., etc.

On procédera de la même manière pour parvenir à la connaissance des autres nombres fondamentaux ; nous appelons ainsi les neuf premiers.

b. *Exercices.* — *Une* pomme et *une* pomme font...? Et ainsi de suite jusqu'à *neuf* pommes et *une* pomme font?

Après cela, *une* et *une* font...? Et ainsi de suite jusqu'à *neuf* et *une* font ?

c. *Énonciation des nombres.* — Énoncez les nombres de *un* à *huit.* — De *trois* à *neuf,* etc.

Quel nombre suit le nombre *quatre?* — Lequel précède le

nombre *sept?* — Quel nombre se trouve entre les nombres *quatre* et *six*, etc.?

d. *Faire compter divers objets.* — Par exemple : Combien se trouve-t-il d'*enfants* sur ce banc ?

Combien y a-t-il de *fenêtres* dans l'école ?

Combien de *boutons* avez-vous à votre habit?

§ II. — *Soustraction de l'unité.*

a. *Explication.*

b. *Exercices.*—Par exemple : *Dix* pommes moins *une* pomme, reste *neuf* pommes.

Neuf pommes moins une pomme, reste *huit* pommes, jusqu'à

Une pomme moins *une* pomme, reste *rien.*

c. *Énoncer les nombres de dix à un.*

§ III. — *Comparaison d'un nombre avec celui qui précède et avec celui qui suit.*

a. *Explication.*—1° Les deux nombres que l'enfant doit comparer sont donnés, et l'élève doit chercher la différence. Par exemple : Dc combien *sept* est-il plus grand que *six ?*

2° On donne la différence et le plus petit nombre, et l'enfant doit chercher le plus grand. Par exemple : Quel est le nombre qui est *un* de plus que *quatre ?*

3° On donne la différence et le plus grand nombre, il suffit de chercher le plus petit. Par exemple : *Cinq* est *un* de plus que quel nombre?

b. *Exercices sur la comparaison des nombres.*—Par exemple :

Une pomme est *une* pomme de moins que *deux* pommes, jusqu'à

Neuf pommes sont *une* pomme de moins que *dix* pommes.

Dix pommes sont *une* pomme de plus que *neuf* pommes, jusqu'à

Deux pommes sont *une* pomme de plus que *une* pomme.

Calcul écrit.

§ IV. — *Formation de groupes de points.*

Le maître diversifie convenablement les groupes et en fait former par les élèves.

Avant que les enfants forment les groupes, l'instituteur doit s'entretenir avec eux sur la disposition de ces points. On forme des groupes de 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9 points.

§ V. — *Représentation des nombres au moyen de lignes.*

Par exemple : Faites *six* lignes.

Représentez le nombre *neuf* avec des lignes? Faites autant de lignes qu'il y a de fenêtres à notre école. Faites autant de lignes que je lève de doigts. Représentez tous les nombres jusqu'à *dix* avec des lignes.

§ VI. — *Formation des nombres au moyen de lignes, en ajoutant successivement une ligne.*

N. B. — Avant de faire cet exercice, il faut donner aux enfants la connaissance des signes suivants :

Le signe +, qui signifie *plus*.
Le signe =, » *font* ou *égalent*.
Le signe, —, » *moins*.

Addition.

I + I = II,

jusqu'à

IIIII IIII + I = IIIII IIIII.

Soustraction.

IIIII IIIII — I = IIIII IIII,

jusqu'à

II — I = I.

CHAPITRE II.

Addition et soustraction du nombre DEUX.

Calcul mental.

§ Ier. — *Addition avec le nombre* DEUX.

a. *Explication.*
b. *Exercices.* (Questions et problèmes.)
1° *Une* pomme et *deux* pommes font *trois* pommes,
jusqu'à
Huit pommes et *deux* pommes font *dix* pommes.
2° *Dix* pommes sont égales à *huit* pommes et *deux* pommes,
jusqu'à
Trois pommes sont égales à *deux* pommes et *une* pomme.

§ II. — *Soustraction avec le nombre* DEUX.

a. *Explication.*
b. *Exercices et questions sur la suite de la soustraction.*
Combien font *huit* moins *deux ?*
De quel nombre faut-il ôter *deux* pour avoir *six ?*
De quel nombre a-t-on diminué *huit* pour avoir *six ?*
c. *Autres exercices.*
Dix moins *deux* reste *huit,*
jusqu'à
Deux moins *deux* reste *rien.*

§ III. — *Comparaison des nombres.*

a. *Explication.*
b. 1° *Exercices* au moyen de questions :
Par exemple : *Quatre* plumes sont combien de plumes de moins que *six* plumes?
Huit plumes sont combien de plumes de plus que *six* plumes?
Six est *deux* de plus que quel nombre? etc., etc.

CHAPITRE VII.

Connaissance des chiffres arabes.

Le maître écrit sur la planche noire.

I	= 1.	IIIII I	= 6.
II	= 2.	IIIII II	= 7.
III	= 3.	IIIII III	= 8.
IIII	= 4.	IIIII IIII	= 9.
IIIII	= 5.		

Il dit aux enfants que les signes 1, 2, 3, 4, etc., se nomment des *chiffres,* et en même temps que le maître écrit les égalités, les enfants énoncent les nombres correspondants à ces signes. Au moyen de questions et d'exercices, on fera en sorte que les enfants parviennent à se représenter convenablement la valeur des différents chiffres.

N. B. — En même temps qu'on leur apprend à connaître ces chiffres, on les exerce à les former. Mais ce n'est qu'au degré suivant qu'il faut en faire usage.



DEUXIÈME DEGRÉ.

CALCUL AVEC LES NOMBRES DE DIX A VINGT. — PREMIER CAS DE L'ADDITION ET DE LA SOUSTRACTION.

CHAPITRE PREMIER.

Connaissance des nombres de DIX à VINGT, et manière de les représenter par écrit.

Calcul mental.

a. *Explication.* — Le maître écrit sur la planche noire les nombres de dix à vingt de la manière suivante :

IIIII IIIII + I = XI.
IIIII IIIII + II = XII, etc.

Les enfants énoncent d'abord tous ces nombres de la manière suivante : Dix et un, dix et deux, dix et trois, etc. L'instituteur leur dit ensuite : Au lieu de *dix*, on peut dire : *une dizaine*. Les enfants recommencent alors l'énonciation de cette façon : Une dizaine et un; une dizaine et deux; jusqu'à deux dizaines.

Le maître fait remarquer aux enfants qu'au lieu de : une *dizaine et un*, on dit *onze*; au lieu de : une *dizaine et deux*, *douze*, au lieu de : une *dizaine et une dizaine*, ou *deux dizaines*, *vingt*.

b. *Exercices.* — 1° *Sur la dénomination des nombres de* dix *à* vingt.

2° *Sur la composition de ces nombres au moyen d'une* dizaine *et d'*unités.

3° *Sur la décomposition de ces nombres en* dizaines *et en* unités.

Remarque. — On commencera par se servir de lignes et on posera des questions de ce genre :

Comment appelle-t-on ce nombre?

Montrez-moi le nombre dix-sept ?

On efface les lignes et on fait les questions suivantes :

Comment appelle-t-on le nombre formé de deux dizaines?

Quel nombre forme-t-on avec une dizaine et trois unités?

De quel nombre est composé dix-neuf?

Combien y a-t-il de dizaines et d'unités dans le nombre quinze? etc., etc.

c. *Addition et soustraction du nombre* un, *et comparaison du nombre avec celui qui le précède ou avec celui qui le suit.*

d. *Énonciation des nombres, de* dix *à* vingt, *et vice versâ.*

e. *Compter divers objets.*

Calcul écrit.

Représentation des nombres dix à vingt avec les chiffres arabes.

a. *Préparation.* — De combien de dizaines et d'unités sont composés les nombres onze, douze, etc. ?

Puisque quatorze est composé d'une dizaine et de quatre unités, on est convenu d'écrire d'abord le chiffre 1 et à sa droite le chiffre 4; ainsi : 14.

Que représente le chiffre 1 dans 14 ?

Que représente le chiffre 4?

De combien de dizaines et d'unités est composé le nombre seize?

Ainsi comment écrira-t-on seize?

De combien de dizaines et d'unités est composé le nombre dix?

Comme dix est composé d'une dizaine et d'aucune unité, on écrira d'abord 1, et à sa droite le chiffre 0 pour annoncer qu'il n'y a point d'unité.

Que représente ce signe (0)?

Que signifie le chiffre 1?

On nomme ce chiffre 0, *zéro*.

De combien de dizaines et d'unités est composé vingt?

Comment écrira-t-on par conséquent 20?

b. Exercices sur la manière d'énoncer les nombres de 10 à 20 consécutivement, et questions relatives à ces nombres.

CHAPITRE II.

Addition du nombre fondamental DEUX à tous les nombres jusqu'au nombre 18, et soustraction de DEUX de ces mêmes nombres.

§ Ier. — *Addition du nombre* DEUX.

Calcul mental.

1° Répétition des cas précédents.

2° Application de la même marche à tous les nombres compris entre *un* et *vingt*. — Exemple : *une* pomme et *deux* pommes font *trois* pommes.

Trois pommes sont donc égales à *une* pomme et *deux* pommes, jusqu'à *dix-huit* pommes et *deux* pommes font *vingt* pommes.

Vingt pommes sont égales à *dix-huit* pommes et *deux* pommes.

Calcul écrit.

Remarque. — Les enfants se servent maintenant des chiffres arabes.

Exercices. — 1° Former tous les nombres de 1 à 20, en ajou-

tant successivement une unité au nombre obtenu précédemment. Par exemple :

$$1 + 1 = 2.$$
$$2 + 1 = 3, \text{ etc.}$$

On fait encore ajouter 2 successivement à tous les nombres jusqu'à ce qu'on ait obtenu ce résultat :

$$18 + 2 = 20.$$

2° Décomposer tous les nombres de 4 à 20 en deux parties, dont l'une soit le nombre 2, par exemple : 4 = 2 et 2, 5 = 2 et 3, 6 = 2 et 4, jusqu'à 20 = 2 et 18.

Remarque. — Les élèves ayant formé sur leurs ardoises la suite des nombres, telle que nous venons de l'indiquer, l'instituteur les oblige à repasser plusieurs fois et en silence le travail qu'ils ont fait, afin de savoir ces exercices par cœur et d'être en état de répondre aux questions.

Exemple. — Combien font *quinze* et *deux?*

Décomposez 19 en deux parties dont l'une soit égale à 2?

§ II. — *Soustraction du nombre* DEUX.

Calcul mental.

Trois pommes sont égales à 2 pommes et 1 pomme, donc 3 pommes — 2 pommes, reste 1 pomme.

jusqu'à

20 pommes = 2 pommes et 18 pommes, donc 20 pommes — 2 pommes = 18 pommes.

Remarque. — A la suite de ces exercices, on donne aux enfants quelques questions à résoudre sur leurs ardoises, en rendant compte de la marche qu'ils ont suivie dans leurs opérations.

Questions. — Combien font 8 — 2 ?

Les enfants opèrent de deux manières ; la première est celle-ci : 8 — 1 = 7, par conséquent 8 — 2, reste 6.

La seconde est celle-ci : 8 — 1 = 7, 7 — 1 = 6.

Calcul écrit.

Les enfants ôtent successivement le nombre 2 de tous les nombres, depuis 3 jusqu'à 20.

Exemple : 3 — 2 = 1, 4 — 2 = 2, 5 — 2 = 3, etc.

Remarque. — On procédera de la même manière pour l'addition et la soustraction des autres nombres fondamentaux.

CHAPITRE III.

Addition de nombres différents avec un même nombre fondamental; comparaison du résultat avec le nombre auquel on a ajouté.

§ Ier. — *Addition.*

Calcul mental.

Questions et exercice oral sur la suite des opérations.

Calcul écrit.

1 + 1 = 2,
1 + 2 = 3,
1 + 3 = 4

jusqu'à

1 + 10 = 11,
2 + 1 = 3

jusqu'à

2 + 10 = 12.

On peut ajouter tous les nombres fondamentaux à 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Autres exercices.

3 = 2 + 1

jusqu'à

11 = 10 + 1.
3 = 1 + 2

jusqu'à

11 = 1 + 10.

§ II. — *Comparaison.*

Calcul mental.

Deux = *un* et *un,* c'est pourquoi *deux* est *un* de plus que *un.*
Trois = *un* et *deux,* c'est pourquoi *trois* est *deux* de plus que *un.*
Jusqu'à
Onze = *un* et *dix,* c'est pourquoi *onze* est *dix* de plus que *un.*
Ensuite quelques questions avec la suite de l'opération.

Calcul écrit.

Ici on fait usage du signe > qui marque l'inégalité. Le nombre placé entre les deux côtés de l'angle est le plus grand, et celui placé au sommet est le plus petit.

Exemples : 2 > 1 de 1,
3 > 1 de 2

jusqu'à

11 > 1 de 10.

3 > 2 de 1

jusqu'à

12 > 2 de 10.

1 < 2 de 1,
1 < 3 de 2

jusqu'à

1 < 11 de 10.

2 < 3 de 1

jusqu'à

2 < 12 de 10.

On fait les mêmes exercices avec 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

CHAPITRE IV.

Différentes manières de décomposer les nombres de 10 à 20 en deux nombres fondamentaux.

Calcul mental.

Combien font 9 et 4?

Nommez deux nombres faisant ensemble 12, dont aucun ne doit surpasser 10.

Nommez deux nombres dans lesquels on peut décomposer 15.

Calcul écrit.

13 = 10 et 3. 13 = 8 et 5.
13 = 6 et 7. 13 = 9 et 4.



TROISIÈME DEGRÉ.

CALCUL AVEC LES NOMBRES DE 1 A 100.

Addition et soustraction en ajoutant un nombre formé seulement d'unités simples aux nombres composés de dizaines et d'unités, ou en soustrayant le premier de ces derniers.

Premier cas de la multiplication et de la division.

CHAPITRE PREMIER.

Connaissance des nombres de 20 à 100 et leur représentation écrite.

Calcul mental.

§ Ier. — *Connaissance des dizaines.*

a. *Explications.* — L'instituteur fait ici connaître les dizaines aux enfants, et pour cela il emploie les moyens qu'il juge con-

venable; lorsqu'il sera arrivé à une réunion de dix dizaines, il dira aux élèves : Au lieu de dire *dix dizaines*, on dit *cent* ou *une centaine*.

b. *Exercices.*

c. *Addition et soustraction du nombre* dix.

Le résultat est ensuite comparé avec les dizaines qui suivent et qui précèdent immédiatement.

d. *Exercices sur la dénomination des dizaines en suivant l'ordre.*

§ II. — *Connaissance des nombres compris entre les dizaines.*

1° On explique la formation des nombres compris entre 20 et 30, entre 30 et 40, etc., puis on fait des exercices sur ces nombres par l'addition et la soustraction, en rapportant toujours ces exercices aux dizaines.

2° *Exercices sur les nombres de 1 à 100.*

a. *Questions sur la formation, composition et dénomination des nombres.*

b. *Addition et soustraction du nombre 1, et comparaison du résultat avec les nombres qui précèdent et ceux qui suivent immédiatement.*

Calcul écrit.

a. *Exercices qui ont rapport à la décomposition des nombres.*

b. *On fait lire plusieurs nombres.*

CHAPITRE II.

Augmentation et diminution des nombres composés de dizaines et d'unités SANS CHANGEMENT des dizaines.

§ Ier. — *Addition.*

1° 5 + 3. 15 + 3. 25 + 3, jusqu'à 95 + 3.
2° 4 + 4. 74 + 4. 34 + 4. 54, etc.
3° 25 + 3. 34 + 5. 75 + 2. 62, etc.
4° 10 + 4. 10 + 6. 10 + 8. 10 + 3, etc.

5° 20 + 7. 20 + 9. 30 + 5. 40 + 4. 50 + 8. 60 + 3, etc.

§ II. — *Soustraction.*

1° 9 — 4, 19 — 4, 29 — 4, 49 — 4, jusqu'à 99 — 4.
2° 18 — 5, 48 — 5, 88 — 5, etc.
3° 48 — 6, 76 — 4, 38 — 5, etc.
4° 15 — 5, 26 — 6, 49 — 9, 78 — 8, etc.

§ III. — *Comparaison.*

34 est 6 de moins que quel nombre?
49 est 4 de plus que quel nombre?
38 est combien de plus que 32?
42 est combien de moins que 49?
37 est combien de plus que 35?
4 est combien de moins que 8?

La comparaison des nombres est fondée sur la composition de ces nombres.

Le nombre qui indique combien un autre est plus grand ou plus petit qu'un second nombre, se nomme *la différence* entre les deux nombres.

Puisque le plus grand nombre est composé du plus petit et de la différence, on n'a qu'à soustraire le plus petit nombre du plus grand pour trouver cette différence.

CHAPITRE III.

Augmentation et diminution des nombres composés de dizaines et d'unités, avec changement des dizaines.

§ 1er. — *Addition.*

a. *Explications.*

b. *Exercices au moyen de questions.*

Exemples : 28 + 4, 36 + 5, 54 + 7, 75 + 6, 32 + 9, 24 + 8, 88 + 5, etc.

Opération pour ces exemples :

Pr. $28 + 4 = ?$

Opération. $28 + 2 = 30.$
$30 + 2 = 32.$

Par conséquent $28 + 4 = 32.$

c. *Ajoutez successivement le même nombre au résultat obtenu précédemment.*

Par exemple : $18 + 4 = 22$, $22 + 4 = 26$, $26 + 4 = 30$, $30 + 4 = 34$, $34 + 4 = 38$, etc.

Ces exercices se font oralement et par écrit.

Pour les devoirs par écrit concernant ce dernier exercice, on indique seulement le commencement et la fin.

Par exemple : $8 + 4 = 12$, etc., jusqu'à $96 + 4 = 100$.

d. *Exercices de vive voix et par écrit consistant dans l'addition continue d'un même nombre au résultat précédemment obtenu, comme on l'a fait à la lettre* c, *avec cette différence qu'on ne répète pas chaque fois celui-ci.*

Par exemple : Ajoutez au résultat obtenu, successivement 6 en commençant par 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57, etc.

e. *Additionnez mentalement et par écrit une suite de nombres.*

Par exemple : $3 + 5 + 4 + 7 + 9 + 8 + 7 = 43$.
$4 + 5 + 8 + 3 + 4 + 5 + 6 + 12 + 15 = 62$.

§ II. — *Soustraction.*

Même exercice et même suite qu'à l'addition.

§ III. — *Comparaison.*

Les questions qu'on donne ici seront résolues à peu près comme celles du chapitre précédent (*Comparaison*).

CHAPITRE IV.

Multiplication des nombres fondamentaux par un même nombre fondamental, et division du produit obtenu par le dernier.

Multiplication et division par 2.

§ Ier. — *La multiplication des nombres de 2 à 10 par 2.*

Calcul mental.

Remarque. — Au commencement, on opère toujours sur des nombres concrets.

a. *Explications.* — Combien de pommes sont *deux* pommes et *deux* pommes?

Combien *deux* fois *deux* pommes?

Combien de fois peut-on faire *deux* pommes de *quatre* pommes?

Combien sont *trois* pommes et *trois* pommes?

Combien de pommes sont *deux* fois *trois* pommes?

b. *Exercices sur la suite de la multiplication. Une grande quantité de questions.*

Remarque. — On commence à donner ici des problèmes ayant rapport à la vie usuelle.

Calcul écrit.

On explique aux enfants le signe de la multiplication × et celui de la division qui s'écrit ainsi (:).

Multiplication des nombres fondamentaux par le nombre 2.

Exemple : 2 fois 2 = 4, 2 fois 3 = 6.

Jusqu'à 10 fois 2 = 20.

§ II. — *Trouver la moitié des nombres* 2, 4, 6, 8, *jusqu'à* 20.

Calcul mental.

a. *Explications.* — On fait connaître aux enfants ce qu'on entend par *la moitié* d'un nombre.

Exemple : 4 centimes sont 2 fois 2 centimes, ainsi 2 centimes et 2 centimes sont les 2 moitiés de 4 centimes, etc., jusqu'à 20 centimes sont 10 fois 2 centimes.

Ainsi 10 centimes et 10 centimes sont les 2 moitiés de 20 c.

b. *Exercices et questions.*

Observation. — On donnera aussi des problèmes tirés de la vie usuelle.

Calcul écrit.

D'abord on fait connaître aux enfants comment, dans le calcul écrit, on représente un demi par $\frac{1}{2}$. Les enfants appliquent ensuite cette connaissance aux exercices suivants.

Exemples : la $\frac{1}{2}$ de 4 = 2, la $\frac{1}{2}$ de 6 = 3,
jusqu'à la $\frac{1}{2}$ de 20 = 10.

On multiplie tous les nombres jusqu'à 10, depuis 2, et les divers produits sont divisés par 2.

CHAPITRE V.

Les mêmes nombres fondamentaux sont successivement multipliés par tous les nombres fondamentaux et les produits sont comparés avec le multiplicande.

Multiplication et division.

§ Ier.

Calcul mental.

Multiplication du nombre 2 et comparaison de ce nombre avec le produit.

Le nombre 2 est multiplié par tous les nombres depuis 1 jusqu'à 10.

a. *Explications.* — On dit aux enfants que 3 fois 2 pommes sont autant de pommes que 2 fois 3 pommes, et qu'ainsi on peut substituer l'un à l'autre deux nombres dont on fait le produit. Vient alors cet exercice : 2 fois 2 pommes font 4 pommes ; ainsi 4 pommes font 2 fois 2 pommes, etc.

b. Pour familiariser les enfants avec cet exercice, on leur pose un certain nombre de questions et on leur fait énoncer la suite.

Calcul écrit.

2 fois 2 = 4, $4 = 2 \times 2$.
3 fois 2 = 6, $6 = 3 \times 2$.
4 fois 2 = 8, $8 = 4 \times 2$.

§ II.

On fait trouver par les enfants quelle partie du résultat est le nombre 2. — Ces exercices continuent jusqu'au nombre 20.

Calcul mental.

a. *Explications.* 4 pommes=2 fois 2 pommes, par conséquent 2 pommes sont la moitié de 4 pommes, donc 2 pommes sont comprises en 4 pommes 2 fois. 6 pommes = 3 fois 2 pommes, donc 2 pommes sont le tiers de 6 pommes, ou 2 pommes sont comprises en 6 pommes 3 fois.

b. *Adresser beaucoup de questions sur ces exercices et énoncer des suites.*

Calcul écrit.

2 est de 4 la $\frac{1}{2}$, ou 2 = $\frac{1}{2}$ de 4,
2 est de 6 le $\frac{1}{3}$, ou 2 = $\frac{1}{3}$ de 6, etc.,
jusqu'à 2 est de 10 le $\frac{1}{5}$, ou 2 = $\frac{1}{5}$ de 10.

On opère de la même manière avec les nombres 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, et l'on compare les produits avec chacun de ces nombres.

Remarque : Après avoir traité avec les enfants les nombres 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 de la même manière que l'on a opéré sur le nombre 2, les élèves sont censés connaître la table de multiplication et de division. — Cependant il importe que des exercices mécaniques, et ayant pour but de faire apprendre par cœur, marchent de pair avec ces exercices raisonnés, sinon l'instituteur pourrait se créer des illusions sur ce point. L'expérience nous a montré la nécessité de faire une large part à la mémoire dans les exercices qui ont rapport à la table de multiplication, et que l'habileté d'effectuer des calculs dans les problèmes qui suivent, dépend de cette connaissance.

QUATRIÈME DEGRÉ.

CALCUL AVEC LES NOMBRES DE 1 A 1000.

Addition et soustraction des nombres composés d'unités et de dizaines. Même opération avec les nombres composés d'unités, de dizaines et de centaines. Multiplication et division avec les nombres composés d'unités simples seulement.

CHAPITRE PREMIER.

Connaissance des nombres de CENT à MILLE, et leur représentation.

Calcul mental.

1° Explication des centaines.

2° Les centaines sont jointes aux nombres de 1 à 9.

Remarque. — Il faut surtout attirer l'attention sur le passage des centaines accompagnées de 9 dizaines et de 9 unités à la centaine suivante.

Pour familiariser les enfants avec ces exercices, on peut leur poser les questions suivantes : Quel est le nombre qui suit 199? Quel est le nombre qui précède immédiatement 300?

Les autres moyens employés sont l'addition, la soustraction et la comparaison des nombres.

Combien font 299 + 1 ? Combien resterait-il de 400, si l'on en ôtait 1 ? 600 est-il plus grand que 599, et de combien?

3° Décomposition des nombres en centaines, dizaines et unités, et leur recomposition au moyen de ces parties.

Calcul écrit.

Représentation et énonciation des nombres écrits en chiffres de 100 à 1000.

Pour écrire en chiffres un nombre énoncé, par exemple 345, les enfants procèdent de la manière suivante : 345 se compose de 3 centaines 4 dizaines 5 unités; par conséquent je pose d'abord 3, 4 et enfin 5. (En s'énonçant ainsi, les élèves écrivent les chiffres.) — Pour énoncer un nombre écrit en chiffres, par exemple 423, les élèves procèdent de cette manière : 423 se compose de 4 centaines, de 2 dizaines et de 3 unités. En conséquence il s'énonce quatre cent vingt-trois.

Observation. — Il faut ici bien faire connaître ce qu'on appelle *ordre d'unités*, et ce qu'on entend par *valeur absolue* et *valeur relative* d'un chiffre; c'est également ici qu'il faut exercer les élèves à écrire et à se représenter les nombres.

a. Combien de chiffres différents faut-il employer pour écrire

quatre cent trois, trois cent trente-trois, huit cent onze, etc., etc.?

b. Écrivez un nombre qui renferme des unités du premier et du troisième ordre.

Énoncez un nombre renfermant des unités du troisième ordre.

Représentez un nombre qui renferme des unités des trois premiers ordres, en employant des chiffres différents.

CHAPITRE II.

Addition.

Calcul mental.

Addition de deux nombres dont chacun s'écrit à l'aide de deux chiffres.

1. *La somme des unités, ainsi que celle des dizaines, ne peut surpasser* 9.

Exemples : *a.* 50 + 30, 60 + 20, 80 + 10.
b. 74 + 20, 39 + 30, 33 + 60.
c. 57 + 32, 35 + 52, 76 + 21.

2. *La somme des unités et celle des dizaines peuvent surpasser* 9.

Exemples : *a.* 90 + 50.
b. 85 + 30.
c. 64 + 28.
d. 88 + 44.

Addition de deux nombres écrits à l'aide de trois chiffres.

3. *La somme des unités, ainsi que celle des dizaines et centaines, ne peut surpasser* 9.

Exemples : *a.* 400 + 200, 500 + 300.
b. 630 + 200, 420 + 300.
c. 752 + 241, 481 + 518.

4° *La somme des unités, celle des dizaines, peuvent surpasser* 9, *tandis que celle des centaines ne peut aller que jusqu'à* 1000 excl.

Exemples :
a. 700 + 60.
b. 250 + 300.
c. 640 + 280.
d. 872 + 125.
e. 743 + 157.
f. 428 + 389.

Calcul écrit.

Plusieurs nombres de deux ou de trois chiffres seront additionnés ensemble.

1. *La somme des unités de chaque colonne est plus petite que* 10.

Exemple : 123 + 244 + 332 = 699.

Observation. — Il faut indiquer ici ce qu'on entend par les postes et la somme.

2. *La somme des unités d'un même ordre peut surpasser* 10.

Exemple : 214 + 156 + 89 + 35 + 9 = 503.

Observation. — L'instituteur procède de manière que les enfants eux-mêmes trouvent qu'il est plus facile de commencer l'opération par l'addition des unités.

CHAPITRE III.

Soustraction.

Calcul mental.

1. *Soustractions dans lesquelles toutes les parties du nombre inférieur sont moindres que les parties correspondantes du nombre supérieur.*

Exemples :	*a.*	70 — 40,	90 — 70,	40 — 10.
	b.	54 — 24,	86 — 16,	65 — 45.
	c.	76 — 40,	58 — 30,	98 — 80.
	d.	24 — 13,	59 — 37,	78 — 24.

2. *Soustractions dans lesquelles une ou plusieurs parties du*

nombre inférieur peuvent surpasser leurs correspondantes du nombre supérieur.

Exemples :	*a.*	100 — 40,	500 — 80.
	b.	120 — 90,	140 — 80.
	c.	126 — 80,	325 — 60.
	d.	92 — 36,	271 — 158.
	e.	100 — 48,	600 — 279.
	f.	124 — 55,	312 — 198.

Calcul écrit.

Soustraction des nombres renfermant deux ou trois chiffres.

1. *Les chiffres qui composent le nombre inférieur ont une valeur moindre que celle des chiffres correspondants dans le nombre supérieur.*

Exemples : 469 — 243.

2. *Un ou plusieurs ordres du nombre inférieur peuvent renfermer plus d'unités que les mêmes ordres dans le nombre supérieur.*

Exemples : 265 — 149.

Remarque. — L'instituteur ne rencontrera pas de difficultés à faire comprendre aux enfants qu'il est plus facile de procéder en commençant la soustraction par les unités simples.

CHAPITRE IV.

Multiplication.

Calcul mental.

Multiplication d'un nombre composé de dizaines et d'unités par un nombre ne renfermant que des unités simples.

1. *Le produit de chaque ordre d'unités du nombre composé de dizaines et d'unités, par les unités simples, ne peut surpasser* 9.

Exemple : *a*. 43 × 2 =?
b. 32 × 3 =?

2. *Le produit de chaque ordre d'unités du nombre composé de dizaines et d'unités par un des nombres fondamentaux peut surpasser* 9.

Exemples : *a*. 16 × 4.
b. 70 × 3.
c. 62 × 4.
d. 73 × 8.

Calcul écrit.

1. *Le produit de chaque ordre d'unités du nombre composé de dizaines et d'unités par un des premiers nombres ne peut surpasser neuf unités de la nature de celles qu'on multiplie.*

Exemples : 43 × 2
341 × 2
123 × 3.

Observation. — On explique ici ce qu'on entend par *multiplicande, multiplicateur, facteurs, produit.*

2. *Le produit de chaque ordre d'unités du multiplicande par le multiplicateur peut surpasser dix unités de la nature de celles qu'on multiplie.*

Exemples : 184 × 3
235 × 4
159 × 6
247 × 9.

Dans le calcul par écrit d'un problème de ce genre les enfants s'exprimeront de la manière suivante :

$$\begin{array}{r} 247 \\ \times\ 9 \\ \hline \end{array}$$

9 fois 7 unités = 63 unités ; dans 63 unités il y a 6 dizaines et 3 unités ; je pose 3 en dessous de la colonne des unités et je retiens 6 dizaines pour les ajouter aux dizaines, etc., etc.

CHAPITRE V.

Division.

Calcul mental.

Division des nombres composés d'unités et de dizaines, ou d'unités, de dizaines et de centaines, par les nombres fondamentaux, sans toutefois que le quotient puisse être moindre que 10.

Observation. — Ces exercices doivent être précédés de questions sur le cas de division où le dividende et le diviseur étant des nombres fondamentaux, le quotient est inexact.

1. *Les différents ordres d'unités du dividende contiennent chacun un nombre d'unités exactement divisible par le diviseur.*

Exemples : 1° 30 : 3
60 : 2
80 : 4
20 : 2
2° 84 : 2
86 : 2
96 : 3
484 : 4
777 : 7
906 : 3
804 : 4.

2. *Le nombre d'unités contenues dans certains ordres du dividende n'est pas exactement divisible par le diviseur, et la division peut même donner un reste.*

Exemples : 1° 70 : 5
80 : 5
90 : 6
2° 85 : 5
98 : 7
225 : 9
136 : 8.

Opération pour le dernier exemple :

Le $\frac{1}{8}$ de 136.

La $\frac{1}{8}$ partie d'une centaine ne peut donner de centaine, c'est pourquoi je transforme les centaines en dizaines :

Une centaine = 10 dizaines, 10 dizaines + 3 dizaines = 13 dizaines. La huitième partie de 13 dizaines (ou 13 dizaines divisées par 8) est égale à 1 dizaine et il reste 5 dizaines. La $\frac{1}{8}$ partie de 5 dizaines ne peut pas donner des dizaines, par conséquent je transforme les 5 dizaines en unités simples.

Cinq dizaines sont égales à 50 unités, 50 et 6 unités font 56 unités : la $\frac{1}{8}$ partie de 56 unités = 7 unités, 1 dizaine + 7 unités font 17 unités, le $\frac{1}{8}$ de 136 est par conséquent 17 unités.

3° 90 : 4
58 : 3
130 : 4
136 : 6

Calcul écrit.

1. *Toutes les parties du dividende se divisent sans reste par le diviseur.*

Exemples :

468 : 2
400 : 2
840 : 4
336 : 3

2. *Parmi toutes les parties du dividende, il n'y en a aucune exactement divisible par le diviseur.*

Exemple : Le $\frac{1}{5}$ de 391.

Remarque. — La manière de procéder est la même que pour le calcul mental.

Exemple :

```
395 | 5
35   ----
---   79
 45
 45
 --
  0
```

Les enfants parleront de la manière suivante :

La cinquième partie de 3 centaines ne peut pas donner des cent. ; c'est pourquoi je les réduis en dizaines ; 3 centaines = 30 dizaines + 9 diz. = 39 diz. ; la cinquième partie de 39 diz. = à peu près 7 diz. ; si je donne à une personne 7 dizaines, je donnerai à 5 personnes 5 fois 7 diz. = 35 diz. — Nous avions à partager 39 dizaines et nous avons réellement partagé 35 dizaines ; pour savoir combien de dizaines il nous reste encore à partager, nous devons soustraire 35 diz. de 39 diz., reste 4 diz. ; par conséquent la cinquième partie de 39 diz. = 7 diz., et il reste 4 diz. à partager. La cinquième partie de 4 diz. ne peut donner de dizaines, c'est pourquoi je les réduis en unités. 4 diz. = 40 unités + 5 = 45 unités. La cinquième partie de 45 unités = 9 unités. Nous avions à partager etc., etc.

On fait remarquer aux enfants qu'on arrive au même résultat soit que l'on cherche combien de fois 5 est contenu dans 391, soit que l'on prenne le $\frac{1}{5}$ de 391. On explique ici les expressions, *dividende, diviseur, quotient, reste.*

CINQUIÈME DEGRÉ.

CALCUL AVEC LES NOMBRES JUSQU'AUX MILLIONS OU LES QUATRE RÈGLES FONDAMENTALES SUR LES GRANDS NOMBRES.

CHAPITRE PREMIER.

Explication des nombres jusqu'aux millions et leur représentation.

Calcul mental.

1. *Énonciation des nombres depuis* 1.000 *jusqu'à* 999.999.
2. *Réunion de ces nombres avec ceux de* 1 *à* 999.
3. *Décomposition des nombres dans leurs parties, et leur recomposition à l'aide de ces mêmes parties.*

Pour la décomposition, les enfants procèdent de la manière suivante : Par exemple pour le nombre 45.842.

45.842 est composé de 45 mille, de 8 cents et de 42 unités, ou 45.842 est composé de 4 *dizaines de mille,* 5 *unités de mille,* 8 *centaines,* 4 *dizaines et* 2 *unités.*

Pour la recomposition, ils procèdent d'une manière inverse.

4. *Faire convertir des unités d'un ordre en unités de l'ordre immédiatement inférieur, et réciproquement.*

Calcul écrit.

1. *Représentation et énonciation des nombres.*

Si les enfants ont, par exemple, à écrire le nombre 65.875, ils procèdent de la manière suivante :

65.875 se compose de 65 *mille et de* 875 *unités ;* c'est pourquoi j'écris d'abord 65; puis je mets un point pour indiquer que ce sont des mille, et ensuite 875.

On explique ce qu'on entend par *rang* d'un chiffre et le nom que l'on donne à chaque rang, ainsi que la valeur d'une unité suivant son rang.

On procède encore à plusieurs exercices pour habituer les enfants à disposer convenablement des nombres destinés à être additionnés.

2. *Exercices propres à occuper les enfants pendant qu'on donne la leçon à une autre division.*

a. Le maître écrit les parties d'un nombre sur la planche, et les élèves doivent avec ces parties former les nombres, c'est-à-dire représenter ces nombres en chiffres. Par exemple : Représentez un nombre qui est composé de huit centaines de mille, trois dizaines de mille, cinq unités de mille, trois centaines, sept dizaines, six unités.

b. Le maître écrit des nombres sur le tableau et les enfants les décomposent dans leurs parties.

Par exemple : 426.738.

Les enfants répondront :

Le nombre 426.738 est composé de 4 centaines de mille, 2 dizaines de mille, etc.

CHAPITRE II.

Addition.

Calcul mental.

1. *Addition de deux nombres uniordinaux.*

Par exemple : 400 + 300 = ?
500 + 2.000 = ?
50.000 + 40.000 = ?

2. *L'un des nombres est uniordinal et l'autre pluriordinal.*

Par exemple : 500 + 336 = ?
320 + 70 = ?
448 + 800 = ?

Exercice. 320 + 70 = ?

Opération. — Dans 320, il y a 32 dizaines; dans 70, il y a 7 dizaines. 32 dizaines + 7 dizaines font 39 dizaines ou 390 unités.

Ou 320 + 70 = 390.

3. *Les deux nombres sont pluriordinaux.*

Par exemple : *a.* 545 + 26.
b. 832 + 240.
c. 324 + 238.

Exercice. 324 + 238 = ?

Première opération. 324 = 32 dizaines et 4 unités.
238 = 23 dizaines et 8 unités.

32 diz. + 20 diz. = 52 diz. 52 diz. + 3 diz. = 55 diz. ou 550 unités.

550 unit. + 4 unit. = 554 554 + 8 unit. = 562 unités.

Par conséquent 324 + 238 = 562 unit.

Deuxième opération. 324 + 200 = 524. 524 + 30 = 554. 554 + 8 = 562.

Calcul écrit.

Addition de plusieurs nombres compris entre 1 et 1.000.000 et dont le résultat ne dépasse pas 999.999.

CHAPITRE III.

Soustraction.

Calcul mental.

1. *Chaque ordre d'unités dans le nombre inférieur contient moins d'unités que l'ordre correspondant du nombre supérieur.*

Par exemple : *a*. Un nombre uniordinal est soustrait d'un nombre uniordinal.

900 — 600.

b. Un nombre uniordinal est soustrait d'un nombre pluriordinal.

948 — 300.

c. Un nombre pluriordinal est soustrait d'un nombre pluriordinal.

948 — 320.
767 — 454.

2. *Un ordre d'unités du nombre inférieur peut contenir plus d'unités que l'ordre correspondant du nombre supérieur.*

a. Un nombre uniordinal est soustrait d'un autre nombre uniordinal.

Par exemple : 300 — 80
2.000 — 900.

b. Un nombre uniordinal est soustrait d'un nombre pluriordinal.

Par exemple : 323 — 8
642 — 80.

c. Soustraire un nombre pluriordinal d'un nombre pluriordinal.

Par exemple : 945 — 36
982 — 190
620 — 305
824 — 316.

Exercice. 824 — 316 = ?

Première opération. 824—300=524; 524—10=514; 514 — 6 = 508.

Seconde opération. Dans 824 il y a 80 dizaines et 24 unités; 80 diz. — 30 diz. = 50 diz.; 50 diz. — 1 diz. = 49 diz. = 490 unités.

24 unités — 16 = 8 unités; 490 + 8 = 498.

3. *Plusieurs ordres d'unités du nombre inférieur peuvent contenir plus d'unités que les ordres correspondants du nombre supérieur.*

Exemple : 900 — 356
2.002 — 666
4.564 — 2.879.

Calcul écrit.

La même marche que pour le calcul mental.

CHAPITRE IV.

Multiplication par les nombres fondamentaux, ainsi que par des nombres composés.

Calcul mental.

1. *Multiplication par les nombres fondamentaux.*

Exemples : 314 × 7
359 × 8.

Remarque. — Il y a à observer que le produit des facteurs ne peut surpasser 999.999.

215 × 6 =?

Opération. 215 est composé de 2 centaines 1 dizaine et 5 unités.

6 fois 2 cent. = 12 cent.
6 fois 1 diz. = 6 diz.
12 cent. + 6 diz. = 1.260.
6 fois 5 un. = 30 un. = 3 diz.
12 cent. 6 diz. + 3 diz. = 12 cent. 9 diz. = 1.290.

Ou
6 fois 200 = 1.200
6 fois 10 = 60
1.200 + 60 = 1.260
6 fois 5 = 30
1.260 + 30 = 1.290.

2. *Multiplication par des nombres uniordinaux.*

a. Multiplication par 10, 100, 1000.

Observation. — On multiplie un nombre par 10, en multipliant chaque partie de ce nombre par 10, c'est-à-dire en changeant les unités en dizaines et les dizaines en centaines, etc. On multiplie un nombre par 100, en multipliant d'abord ce nombre par 10, et ensuite en multipliant le produit encore une fois par 10.

10 fois 324 =?

Opération. 10 fois 300 = 3.000, 10 fois 2 diz. = 2 cent.
3.000 + 200 = 3.200; 10 fois 4 unit. = 4 diz.
3.200 + 4 diz. = 3.240.

627 × 100.

10 fois 600 = 6.000, 10 fois 6.000 = 6 diz. de mille.
10 fois 2 diz. = 2 cent., 10 fois 2 cent. = 2.000.
60.000 + 2 mille = 62.000.
10 fois 7 unit. = 7 diz.
10 fois 7 diz. = 7 cent.
62.000 + 700 = 62.700.

b. Multiplication par un nombre uniordinal renfermant plusieurs dizaines ou plusieurs centaines.

Exemples :
124 × 40 =?
315 × 60 =?
432 × 200, 185 × 500 =?

Observation. — On multiplie un nombre par 40, en multipliant d'abord ce nombre par 4, et ensuite le résultat par 10.

On multiplie un nombre par 500, en multipliant d'abord par 5 et ensuite le résultat par 100.

3. ***Multiplication par un nombre pluriordinal.***

a. Multiplication par 25.

Observation. — On multiplie un nombre par 25 en le multipliant d'abord par 100 et en divisant par 4 le produit obtenu.

Exemple : 32 × 25.

Opération. 100 fois 32 = 32 cent.

25 = la quatrième partie de 100, par conséquent 25 fois 32 sont aussi égales à la quatrième partie de 32 cent. = 800.

b. Multiplication par 15.

Observation. — On multiplie un nombre par 15, en multipliant ce nombre par 10 et en ajoutant au produit la moitié de ce même produit.

Exemple : 24 × 15.

Opération. 10 fois 24 = 24 diz., 5 fois 24 = la moitié de 10 fois 24 ; par conséquent aussi la moitié de 24 diz. = 12 diz.

24 diz. + 12 diz. = 36 diz. ou 360.

c. Multiplication par un nombre qui renferme une unité de plus ou de moins qu'un nombre uniordinal.

Exemple : 11 fois 24, 19 fois 32, ou la multiplication par 11, 19, 21, 29, 31, 49, 51, 59, etc.

Opération. — On multiplie par le nombre uniordinal, et on soustrait ou l'on ajoute le nombre multiplié.

Par exemple : 19 fois 32 =?

Opération. 2 fois 32 = 64
10 fois 64 = 640
640 — 30 = 610; 610 — 2 = 608.

Par conséquent 19 fois 32 = 608.

Observation. — Ce n'est pas sans raison que nous avons suivi

l'ordre précédemment indiqué pour la multiplication par des nombres pluriordinaux. Il est sans contredit plus facile de multiplier par 10, 25, 19, 11, etc., que par un nombre intermédiaire tel que 12, 13, 14, 16, 17, 18. Ceci justifie l'ordre que nous avons apporté dans la succession des exercices.

d. Multiplication en décomposant le multiplicateur en facteurs.

Par exemple : 18 fois 32 =?

Opération. 18 = 6 × 3.
6 fois 30 = 180
6 fois 2 = 12 ; 180 + 12 = 192
3 fois 192 = 576.

Autre exemple : 39 × 84 =?

Opération. 84 = 7 × 12.
12 fois 30 = 360
12 fois 9 = 108 ; 360 + 108 = 468
7 fois 468 = 3.276.

Par conséquent

84 fois 39 = 3.276, etc., etc.

e. Multiplication par un nombre qui renferme plusieurs unités de plus ou de moins qu'un nombre uniordinal.

Exemple. Multiplication par 13, 17, 23, 37, 43, etc.

Observation. — On multiplie un nombre par 13, 17, en multipliant d'abord le nombre par 10, puis ce même nombre par 3, 7, et en additionnant les deux produits obtenus.

Par exemple : 13 fois 47 = ?

Opération. 10 fois 47 = 470
3 fois 40 = 120
470 + 120 = 590
3 fois 7 = 21
590 + 21 = 611.

Par conséquent 13 fois 47 font 611.

Problème. 37 fois 85 = ?

Opération. 30 fois 80 = 2.400.

30 fois 5 = 150; 150 + 2.400 = 2.550.

7 fois 80 = 560; 560 + 2.500 = 3.060; 3.060 + 50 = 3.110.

7 fois 5 = 35; 35 + 3.110 = 3.145.

Calcul écrit.

On suit la même marche que pour le calcul mental.

a.
```
  314
×   7
-----
2.198
```

Opération. — 7 fois 4 unités = 28 unités; dans 28 unités, il y a 2 dizaines et 8 unités, par conséquent je pose les 8 unités sous la colonne des unités, et j'ajoute les dizaines aux autres dizaines, etc.

Autre exemple : 714 à multiplier par 20.

```
   714
×   20
------
14.280
```

Observation. — Le maître donne les explications nécessaires pour faire comprendre de quelle manière s'opère la multiplication par un nombre uniordinal.

Opération.
```
  714
×   2
-----
1.428
```

2 fois 4 unités = 8 unités.
2 fois 1 diz. = 2 diz.
2 fois 7 cent. = 14 cent.

Ce qui est égal à 1.428.

Nous avons multiplié le nombre 714 par 2 ; nous devions multiplier ce nombre par 20, par conséquent il nous reste encore à multiplier par 10 le résultat obtenu. Ceci se fait, comme on l'a vu antérieurement, en ajoutant un 0 à la droite du nombre que l'on veut multiplier.

Donc 10 fois 1.428 = 14.280.

On procédera de la même manière pour la multiplication par tous les autres nombres uniordinaux.

Autre cas.

$$\begin{array}{r} 764 \\ \times \quad 76 \\ \hline \end{array}$$

Opération. — On multiplie un nombre par 76 dans le calcul écrit, en multipliant ce nombre par 6, en le multipliant ensuite par 70, et en additionnant les deux résultats obtenus. Voici ce que diront les élèves :

6 fois 4 unités = 24 unités; dans 24 unités il y a 2 dizaines et 4 unités; je pose les 4 unités sous la colonne des unités et j'ajoute les dizaines au produit des autres dizaines, etc.

7 fois 4 unités = 28 unités; 10 fois 28 unités = 28 dizaines ou 2 centaines et 8 dizaines, c'est pourquoi j'écris les 8 dizaines en dessous de la colonne des dizaines, et j'ajoute les centaines au produit des autres centaines.

7 fois 6 dizaines = 42 dizaines, 10 fois 42 dizaines = 42 centaines + 2 centaines = 44 centaines, 7 fois 7 centaines = 49 centaines, 10 fois 49 centaines = 49 mille + 2 mille = 51, etc., etc.

Il va de soi que cette façon de s'exprimer, qui est extrêmement longue, doit être remplacée par l'énonciation ordinaire aussitôt que les enfants seront parvenus à *comprendre ce qu'ils font*. Nous voulons par ce procédé obtenir que l'enfant agisse avec connaissance de cause, c'est-à-dire qu'il comprenne la raison pour laquelle les chiffres des différents produits se placent les uns en dessous des autres, en avançant d'un rang vers la gauche chaque produit partiel.

CHAPITRE V.

Division.

a. *Le diviseur est un nombre fondamental.*
b. *Le diviseur est un nombre quelconque.*

Calcul mental.

Même ordre que pour la multiplication.

Exemple : $\frac{1}{6}$ de 324.

Opération. — Le $\frac{1}{6}$ de 300 ne peut pas donner des centaines, c'est pourquoi je réduis les centaines en dizaines = 30 dizaines, 30 dizaines + 2 dizaines = 32 dizaines; le $\frac{1}{6}$ de 32 dizaines = 5 dizaines, et il nous reste encore 2 dizaines; la $\frac{1}{6}$ partie de 2 dizaines ne peut pas donner des dizaines, c'est pourquoi je réduis les 2 dizaines en unités. 2 dizaines = 20 unités + 4 unités = 24 unités; le $\frac{1}{6}$ de 24 unités = 4 unités, et il ne reste rien; par conséquent la $\frac{1}{6}$ partie de 324 = 54.

Calcul écrit.

Même remarque que précédemment.

Observation. — Les enfants procèdent dans le calcul écrit de la manière suivante :

Exemple : 359 : 9.

Opération.

```
359 | 9
27  |----
    | 39
---
 89
 81
---
  8
```

La $\frac{1}{9}$ partie de 300 ne peut pas donner des centaines, c'est pourquoi je transforme les 300 en dizaines = 30 dizaines + 5 dizaines = 35 dizaines; la $\frac{1}{9}$ partie de 35 dizaines est à peu près égale à 3 dizaines.

Si je prends pour une partie 3 dizaines, je prendrai pour 9 parties 9 fois 3 dizaines, ou 27 dizaines. Nous avions à partager

35 dizaines et nous avons réellement partagé 27 dizaines, par conséquent il faut voir combien de dizaines il y a encore à partager, et nous le trouvons en soustrayant ce que nous avons partagé de ce que nous avions à partager. La $\frac{1}{9}$ partie de 8 dizaines ne peut pas donner des dizaines, c'est pourquoi je réduis les dizaines en unités = 80 unités et 9 unités = 89 unités; la $\frac{1}{9}$ partie de 89 unités est à peu près égale à 9 unités; si nous prenons pour une partie 9 unités, nous prendrons pour 9 parties 9 fois 9 unités, etc.

Exemple : 359 | 27

CHAPITRE VI.

Des problèmes appliqués aux usages de la vie et qui exigent pour être résolus l'une ou l'autre règle fondamentale; ensuite des problèmes qui demandent l'application de plusieurs de ces règles à la fois.

SIXIÈME DEGRÉ.

ADDITION, SOUSTRACTION, MULTIPLICATION ET DIVISION DES NOMBRES COMPLEXES.

CHAPITRE PREMIER.

Réduction de l'unité principale dans ses subdivisions, et réciproquement.

1. *Transformation de l'unité principale en unités de ses subdivisions.*

Par exemple : En 8 heures, combien de minutes ou combien de secondes?

2. *Recherche du nombre d'unités principales et des subdivisions comprises dans un nombre donné d'unités de subdivisions inférieures.*

Par exemple : 28.654 minutes font combien de jours, d'heures et de minutes?

CHAP. II. — *Addition.*

CHAP. III. — *Soustraction.*

CHAP. IV. — *Multiplication.*

CHAP. V. — *Division.*

SEPTIÈME DEGRÉ.

DES FRACTIONS.

CHAPITRE PREMIER.

Connaissance des fractions.

Calcul mental.

1. *Explication d'une fraction obtenue par le partage d'un seul entier.*

Observation. — Les enfants auront déjà acquis, à l'aide de lignes ou de petits morceaux de bois, la connaissance de ce que c'est que $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{6}$, etc.

2. *Manière de représenter les fractions par écrit.*

Explication du numérateur et du dénominateur.

3. *Fraction proprement dite et fraction impropre.*

Exemples : $\frac{3}{4}$. $\frac{7}{3}$.

Nombres fractionnaires.

Exemple : $2\frac{3}{4}$.

Fractions ayant même dénominateur, et fractions ayant des dénominateurs différents.

4. *Réduction des nombres entiers et des nombres fractionnaires en fractions impropres.*

Exemple : 7 réduit en quarts $= \frac{28}{4}$, $3\frac{3}{4} = \frac{15}{4}$.

5. *Réduction d'une fraction impropre en nombre entier et en nombres fractionnaires.*

Exemples : $\frac{25}{5} = 5$. $\frac{32}{7} = 4\frac{4}{7}$.

6. *Application de ce que nous venons de dire* (1 à 5).

Calcul écrit.

Même marche que pour le calcul mental.

CHAPITRE II.

Addition des fractions ayant même dénominateur.

Calcul mental.

1. *Addition de deux fractions ayant même dénominateur.*

Exemple : $\frac{7}{13} + \frac{5}{13}$.

2. *Addition d'une fraction et d'un nombre fractionnaire.*

Exemple : $6\frac{4}{7} + \frac{2}{7}$.

3. *Addition de deux nombres fractionnaires.*

Exemple : $13\frac{4}{7} + 7\frac{6}{7}$.

4. *Application des cas précédents à des problèmes de la vie usuelle.*

Calcul écrit.

1. *La somme des fractions est moindre qu'une unité.*

Exemple : $\frac{4}{15} + \frac{2}{15} + \frac{5}{15} + \frac{1}{15}$.

2. *La somme des fractions surpasse une unité.*

Exemple : $\frac{9}{13} + \frac{8}{13} + \frac{12}{13}$.

3. *Application des cas précédents à des problèmes de la vie usuelle.*

CHAPITRE III.

Soustraction des fractions ayant le même dénominateur.

Calcul mental.

1. *La fraction à soustraire ainsi que le reste sont des fractions.*

Exemple : $1 - \frac{1}{3}$.

2. *La fraction à soustraire est une fraction proprement dite, tandis que le reste est un nombre fractionnaire.*

Exemple : $8\frac{3}{4} - \frac{1}{4}$.

3. *Le nombre à soustraire est un nombre fractionnaire, le reste est une fraction proprement dite.*

Exemples : $8\frac{6}{8} - 8\frac{5}{8}$. $7\frac{5}{7} - 7\frac{3}{7}$.

4. *Application de ces cas à des problèmes de la vie usuelle.*

Calcul écrit.

1. *La fraction dont on soustrait est plus grande que celle à soustraire.*

Par exemple : $12\frac{14}{15} - \frac{8}{15}$.

2. *La fraction à soustraire renferme plus de parties d'unités que celle dont on doit soustraire.*

$22\frac{3}{8} - \frac{6}{8}$, $14\frac{2}{9} - 7\frac{5}{9}$.

3. *Application des cas précédents à des problèmes de la vie usuelle.*

CHAPITRE IV.

Multiplication des fractions par des nombres entiers.

Calcul mental.

a. On multiplie la quantité d'unités de la fraction.

1. *Le multiplicande est une fraction.*

$\frac{3}{7} \times 2 = ?$

2. *Le multiplicande est un nombre fractionnaire.*

$$7\,\frac{2}{9} \times 2 = ?$$

3. *Application des cas précédents à des problèmes de la vie usuelle.*

b. On multiplie la grandeur de l'unité de la fraction.

1. *Le multiplicande est une fraction.*

Exemple : $\frac{5}{6} \times 6.$

Opération. 6 fois $\frac{1}{6} = \frac{6}{6} = 1$; donc 6 fois $\frac{5}{6} = 5$ fois $1 = 5$.

2. *Le multiplicande est un nombre fractionnaire.*

$$5\,\frac{5}{8} \times 8.$$

3. *Application.*

Calcul écrit.

1. *Le multiplicande est une fraction proprement dite.*

Exemple : $\frac{22}{24} \times 5.$

2. *Le multiplicande est un nombre fractionnaire.*

$$38\,\frac{17}{26} \times 43.$$

3. *Application.*

CHAPITRE V.

Division.

Calcul mental.

Le dividende et le diviseur sont des nombres entiers.

Calcul écrit.

La même chose.

CHAPITRE VI.

Division des fractions par des nombres entiers.

Calcul mental.

a. On divise le nombre d'unités.

1. *Le quotient est une fraction.*

Exemple : $3\frac{3}{4} : 5.$

$$3\frac{3}{4} = \frac{15}{4};\ 15 : 5 = 3;\ \frac{15}{4} : 5 = \frac{3}{4}.$$

2. *Le quotient est un nombre fractionnaire.*

$$27\frac{1}{2} : 5,\ 27\frac{1}{2} = \frac{55}{2},\ \frac{55}{2} : 5 = \frac{11}{2} = 5\frac{1}{2}.$$

3. *Application de ces cas,* etc.

b. On divise la grandeur des unités.

1. *Le quotient est une fraction.*

$$\frac{1}{6} : 5.$$

2. *Le quotient est un nombre fractionnaire.*

$$35\frac{2}{7} : 6.$$

3. *Application,* etc.

Calcul écrit.

1. *Le quotient est une fraction.*

$$8\frac{14}{15} : 13.$$

2. *Le quotient est un nombre fractionnaire.*

$$329\frac{18}{19} : 17.$$

3. *Application de ces cas,* etc.



HUITIÈME DEGRÉ.

NOMBRES DÉCIMAUX.

I. *a*. Formation des ordres d'unités inférieurs à l'ordre des unités simples. — *b*. Extension de la numération écrite des nombres entiers aux nombres décimaux. — *c*. Influence du déplacement de la virgule sur la valeur d'un nombre décimal. — *d*. Multiplication et division d'un nombre décimal par une unité d'un ordre quelconque. — *e*. Transformation d'une fraction décimale en fraction ordinaire, et d'une fraction ordinaire en fraction décimale.

II. Addition des nombres décimaux.

III. Soustraction des nombres décimaux.

IV. **Multiplication des nombres décimaux :**

a. **Un nombre décimal par un nombre entier ;**

b. **Un nombre décimal par un nombre décimal.**

V. **Division des nombres décimaux :**

a. **Un nombre décimal par un nombre entier ;**

b. **Un nombre décimal par un nombre décimal.**

NEUVIÈME DEGRÉ.

SYSTÈME MÉTRIQUE.

I. *a*. Unité principale de longueur (*mètre*). — Ses multiples et sous-multiples décimaux. — Mesures effectives (c'est-à-dire celles qui existent réellement). — Mesures itinéraires.

b. Énoncer de différentes manières un nombre décimal exprimant une longueur. Exemple : $45842^{m},456$. On énoncera 45 kilom. 842 mèt. 456 millim., ou 45 kilom. 8 hectom. 4 décam. 2 mèt. 4 décim. 5 centim. 6 millim., ou, etc. — Réciproquement écrire en chiffres une longueur exprimée en kilomètres, mètres, centimètres, etc.

II. A. *a*. Unité principale des surfaces (*mètre carré*). Les multiples et sous-multiples du mètre carré. Comparaison de ces unités à l'unité principale.

b. Énoncer un nombre décimal exprimant une surface en mètres carrés, etc. Exemple : $4834^{m.\ ca.},826583$. — Réciproquement écrire en chiffres une surface exprimée en mètres carrés, etc.

B. *a*. Unité principale des mesures agraires (*are*). Ses multiples et sous-multiples décimaux usités.

b. Énoncer un nombre décimal exprimant une superficie en hectares, ares, centiares. Exemple : $832^{ares},84$. — Réciproquement écrire en chiffres une superficie exprimée en ares, etc.

c. Rapport des unités mètre carré, etc., aux unités hectare, are, centiare. Passage de l'expression d'une superficie en mètres carrés, etc., à l'expression correspondante en hectares, ares, etc., et réciproquement.

III. A. *a*. Unité principale des volumes (*mètre cube*). Les multiples et sous-multiples du mètre cube. Comparaison de ces unités à l'unité principale.

b. Énoncer un nombre décimal exprimant un volume en mètres cubes, etc. Exemple : 8245$^{m. cub.}$,840254526. — Réciproquement écrire en chiffres un volume exprimé en mètres cubes, etc.

B. Unité principale pour la mesure du bois de chauffage (*stère*). — Moyen employé pour mesurer le bois de chauffage.

C. *a*. Unité principale des mesures de capacité (*litre*). Ses multiples et sous-multiples décimaux. Mesures effectives. Forme de ces mesures.

b. Énoncer un nombre décimal exprimant un volume en hectolitres, litres, etc. Exemple : 4840$^{l.}$,32. Réciproquement écrire en chiffres un volume exprimé en hectolitres, litres, etc.

c. Rapport des unités mètre cube, décimètre cube, etc., aux unités hectolitre, décalitre, litre, etc. Passage de l'expression d'un volume donné en mètres cubes, décimètres cubes, etc., à l'expression correspondante en hectolitres, litres, etc., et réciproquement.

IV. *a*. Unité principale des poids (*gramme*). Les multiples et sous-multiples décimaux du gramme. — Poids effectifs : les gros poids, les poids moyens et les petits poids. — Forme et matière de ces poids.

b. Énoncer un nombre décimal exprimant un poids en kilogrammes, grammes, etc. Exemple : 4042$^{gr.}$,42. — Réciproquement, écrire en chiffres un poids exprimé en kilogrammes, grammes, etc.

c. Passage d'un volume donné d'eau (soit en mètres cubes, etc., soit en litres, etc.) à son poids, et réciproquement.

d. Passage d'un volume donné d'un corps (dont on connaît le *poids spécifique*) à son poids, et réciproquement.

V. *a*. Unité principale des monnaies (*franc*). Sous-multiples usités. — Pièces de monnaie en or, en argent et en cuivre. — Leur poids et leur titre.

b. Trouver le poids d'une somme donnée en or, en argent, en cuivre. Réciproquement, trouver quelles pièces il faudrait employer et en quelle quantité, pour faire un poids donné.

c. Trouver en mètres cubes, etc., ou litres, etc., le volume d'eau dont le poids serait le même que celui d'un certain nombre de pièces de monnaie.

VI. Récapitulation générale ayant surtout pour but de faire reconnaître les avantages du nouveau système sur l'ancien, et plus spécialement la liaison intime qu'il y a entre les différentes unités principales du premier.

DIXIÈME DEGRÉ.

PROBLÈMES DE LA VIE USUELLE A RÉSOUDRE MENTALEMENT.

CHAPITRE PREMIER.

Multiplication.

Nombres entiers.

1.	1 mètre de drap coûte	9 fr.,	combien coûteront	6 mèt.?
2.	1 stère de bois »	8 15,	»	7 stèr.?
3.	12 mètres d'étoffe coût.	48	»	36 mèt.?
4.	3 mèt. c. de chaux coût.	7 24,	»	9 mèt.?

Observation. Sous ce titre *multiplication* et *division* (nombres entiers), nous avons en vue les cas où le multiplicateur ou le diviseur est entier. Le multiplicande et le dividende peuvent être des nombres entiers ou des nombres décimaux, suivant la nature du problème.

CHAPITRE II.

Division.

Nombres entiers.

5. 5 kilog. d'une marchandise coûtent 45 fr., combien coûtera 1 kilog.?

17 mètres de toile coût.	51 fr.,	combien coûtera	1 mèt.?
4 hectogr. de riz »	64	»	1 hectogr.?

	8 litres de grain pèsent	16 kil.,		combien pèse	1 litre?
6.	4 mètres de drap coûtent	15 fr.,		combien coûte	1 mèt.?
	8 paires de bas »	13		»	1 paire?
	2 kilog. de beurre »	37		»	1 kilog.?
7.	6 mèt. d'étoffe »	42	54,	»	1 mèt.?
8.	7 litres de vin »	15	12,	»	1 litre?
9.	16. mèt. cub. de pierre coût.	75 fr.,		combien coût.	5 mèt. cub.?
10.	18 kilog. de sucre »	54	72,	»	5 kilog.?
11.	24 lit. d'eau-de-vie »	28	32,	»	8 litres?

CHAPITRE III.

Multiplication et division réunies.

Nombres entiers.

12.	7 mèt. de coton coûtent	21 fr.,		combien coûtent	15 mèt.?
13.	10 mèt. de toile »	17		»	9 mèt.?
14.	6 mèt. de drap »	72	66,	»	13 mèt.?
15.	13 kil. de fer »	6	37,	»	44 kil.?

CHAPITRE IV.

Multiplication.

Fractions.

16.	$^{1}/_{3}$ mètre coûte	2 fr.,		combien coûte	1 mètre?
17.	$^{1}/_{8}$ » »	3	12,	»	1 mètre?
18.	$^{3}/_{5}$ » »	6		»	$^{12}/_{5}$ de mètre?
19.	$^{7}/_{9}$ litre »	4	23,	»	$^{35}/_{9}$ de litre?
20.	$^{3}/_{4}$ mètre »	6		»	3 mètres?
	$^{4}/_{5}$ kilogr. »	7		»	4 kilogr.?
21.	$^{6}/_{9}$ » »	5	29,	»	6 kilogr.?

CHAPITRE V.

Division.

Fractions.

22. 1 mètre coûte 12 fr., combien coûte $^1/_3$, $^1/_6$, $^3/_4$, $^5/_6$ de mètre?
23. 1 » » 14 21, » $^1/_7$, $^5/_7$ de mètre?
24. 1 » » 6 40, » $^1/_5$, $^3/_4$, $^7/_8$ de mètre?
25. $^{28}/_4$ » » 16 » $^7/_4$, $^{14}/_4$ de mètre?
26. $^{35}/_7$ » » 42 56 » $^5/_7$ de mètre?
27. $^{27}/_3$ » » 86 67 » $^3/_3$, $^9/_3$ de mètre?
28. 6 » » 25 » $^6/_5$ de mètre?
29. 3 » » 14 21 » $^3/_7$ de mètre?
30. 4 » » 14 88 » $^4/_{12}$ de mètre?

CHAPITRE VI.

Multiplication et division réunies.

Fractions.

31. 1 mètre coûte 6 fr., combien coûtent 3 $^1/_3$ mèt. 4 $^2/_3$ m.?
32. 1 » » 6 96, » 4 $^7/_8$ mètres?
33. 3 » » 36 » 7 $^5/_6$ mètres?
34. 5 » » 36 » 14 $^3/_4$ mètres?
35. 7 » » 18 90 » 15 $^3/_{15}$ mètres?
36. $^3/_8$ » » 2 80 » 6 $^7/_8$ mètres?
37. 4 $^1/_5$ » » 2 31 » 1 mètre?
38. 5 $^3/_4$ » » 3 68 » $^6/_4$ de mètre?
39. 2 $^5/_8$ » » 4 62 » $^3/_8$ de mètre?

Problèmes d'une plus grande difficulté.

40. $^5/_{13}$ de mètre coûtent 3 fr. 60, combien coûtent $^4/_9$ de mètre?
41. 3 $^2/_3$ » » 8 47 » $^6/_7$ de mètre?
42. $^8/_{15}$ » » 2 56 » 12 $^3/_4$ mèt.?
43. 4 $^5/_6$ stères de bois coût. 15 fr. 8 c., comb. coûtent 8 $^2/_3$ stèr.?

EXEMPLES PRATIQUES

DE LA MÉTHODE D'ARITHMÉTIQUE.

BUT.

Développer les facultés intellectuelles des enfants; les habituer à réfléchir, à lier leurs idées, à s'énoncer avec clarté, exactitude et précision; leur donner des connaissances utiles, indispensables même dans une foule de circonstances de la vie usuelle.

PREMIÈRE LEÇON.

SUJET : *Formation et connaissance des dix premiers nombres. — Calcul avec les nombres de* un *à* dix *et de* dix *à* vingt. — *Commencement de l'addition et de la soustraction.*

(Traité avec les enfants de 6 à 7 ans.)

Instituteur. — Combien l'homme a-t-il de mains?

Elève. — L'homme a *deux* mains.

I. — Combien est-ce, *deux?*

E. — Pas de réponse.

I. Combien de mains a un homme qui en a perdu *une?*

E. — Un homme qui a perdu une main n'a plus qu'*une* main.

I. — Combien de mains a-t-il de plus, un homme qui n'en a pas perdu *une?*

E. — Un homme qui n'a pas perdu de main a *une* main de plus qu'un homme qui a perdu *une* main.

I. — Par conséquent combien de mains a-t-il?

E. — Il en a par conséquent *deux*.

I. — Qu'est-ce donc que *deux?*

E. — *Deux* est *un* et *un*.

I. — De combien *un* est-il moins que *deux?*

E. — *Un* est *un* de moins que *deux*.

I. — Qu'est-ce donc que *un?*

E. — *Un,* c'est *un* de moins que *deux*.

I. — Comment peut-on dire encore, au lieu de dire : *deux* est *un* de plus que *un?*

E. — On peut dire encore : *Deux* est *un* et *un*.

I. — Qui peut compter jusqu'à *deux?*

E. — Moi, monsieur : *un, deux*.

I. — Voilà des noisettes, qui peut en mettre *deux* sur la table?

E. — Moi, monsieur.

I. — Combien de noisettes y a-t-il pour faire *deux* noisettes?

E. — *Deux* noisettes sont *une* noisette et encore *une* noisette.

I. — Et comment pourriez-vous dire cela encore autrement?

E. — *Deux* noisettes sont *une* noisette de plus qu'*une*.

I. — Ajoutez encore *une* noisette à celles qui se trouvent déjà sur la table et dites combien il y en a.

E. — Il y en a maintenant *trois*.

I. — *Trois* est donc?

E. — *Trois* c'est *un* et *un* et *un*.

I. — De combien *trois* est-il de plus que *deux?*

E. — *Trois* est *un* de plus que *deux*.

I. — *Trois* est combien de fois *un?*

E. — *Trois* est trois fois *un*.

I. — Combien est *trois* moins *un?*

E. — *Trois* moins *un* est *deux*.

I. — Combien est *deux* moins *un?*

E. — *Deux* moins *un* est *un*.

I. — Combien est *un* de plus que *deux ?*

E. — *Un* de plus que *deux* est *trois*.

I. — Quel est le nombre qui est *un* de plus que *trois?*

E. — Le nombre qui est *un* de plus que *trois* est *quatre*.

I. — Mettez encore *une* noisette sur la table, et dites combien il y en a.

E. — Il y a maintenant *quatre* noisettes sur la table.

I. — *Quatre* est combien ?

E. — *Quatre* est *un* de plus que *trois*.

I. — Dans *quatre* il y a combien de fois *un?*

E. — Dans *quatre* il y a quatre fois *un*.

I. — *Un* de moins que *quatre* est combien ?

E. — *Un* de moins que *quatre* est *trois*.

I. — *Un* de moins que *trois* est combien ?

E. — *Un* de moins que *trois* est *deux*.

I. — *Un* de moins que *deux* est combien ?

E. — *Un* de moins que *deux* est *un*.

I. — *Un* de moins que *un* est combien ?

E. — *Un* de moins que *un*, ce n'est plus rien.

I. — Combien est *un* et *un ?*

E. — *Un* et *un* font *deux*.

I. — Combien est *un* de plus que *deux?*

E. — *Un* de plus que *deux* est *trois*.

I. — Combien est *un* de plus que *trois ?*

E. — *Un* de plus que *trois* est *quatre*.

I. — Combien est *un* de plus que *quatre ?*

E. — *Un* de plus que *quatre*, c'est *cinq*.

I. — *Cinq* est donc combien de plus que *quatre?*

E. — *Cinq* est *un* de plus que *quatre*.

I. — Ajoutez aux noisettes qui se trouvent déjà sur la table encore une noisette, et dites-moi combien il y en a.

E. — Il y a maintenant *cinq* noisettes sur la table.

(On procédera de la même manière jusqu'à *dix*.)

I. — Qui peut compter depuis *un* jusqu'à *dix?*

E. — Moi, monsieur : *un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix.*

I. — Qui peut compter depuis *cinq* jusqu'à *huit?*

E. — Moi, monsieur : *cinq, six, sept, huit.*

I. — Qui peut compter depuis *quatre* jusqu'à *un?*

E. — Moi, monsieur : *quatre, trois, deux, un.*

I. — Qui peut compter depuis *dix* jusqu'à *trois.*

E. — Moi, monsieur : *dix, neuf, huit, sept, six, cinq, quatre, trois.*

I. — Comptez tous ensemble depuis *un* jusqu'à *dix.* Comptez tous ensemble depuis *dix* jusqu'à *un.*

—

DEUXIÈME LEÇON.

Instituteur. — Qui peut me dire encore quel nombre vient après le nombre *un?* après le nombre *deux?* après le nombre *trois?* après le nombre *quatre?* etc.

Elève. — Moi, monsieur : le nombre qui vient après le nombre *un,* c'est le nombre *deux;* après le nombre *deux* vient le nombre *trois;* après le nombre *trois* vient le nombre *quatre,* et après le nombre *quatre* vient le nombre *cinq.*

I. — Quel nombre vient après le nombre *un* en passant le nombre qui suit immédiatement le nombre *un?*

E. — C'est le nombre *trois.*

I. — Quel nombre vient après le nombre *trois* en passant celui qui vient immédiatement après?

E. — C'est le nombre *cinq.*

I. — Le nombre *un* précède quel autre nombre?

Deux vient immédiatement avant quel nombre?

E. — *Deux* vient immédiatement avant le nombre *trois.*

I. — Immédiatement avant quel nombre vient le nombre *sept?*

E. — Le nombre *sept* vient immédiatement avant le nombre *huit.*

I. — Le nombre *huit* se trouve placé avant quel nombre?

E. — Le nombre *huit* se trouve placé avant le nombre *neuf.*

I. — Quel nombre se trouve entre *un* et *trois?*

E. — C'est le nombre *deux* qui se trouve entre *un* et *trois.*

I. — Quel nombre se trouve entre les deux nombres *cinq* et *sept?*

E. — C'est le nombre *six* qui se trouve entre les deux nombres *cinq* et *sept.*

I. — A quel nombre faut-il ajouter *deux* pour avoir le nombre *neuf?*

E. — C'est au nombre *sept* qu'il faut ajouter *deux* pour avoir le nombre *neuf.*

I. — Combien faut-il ajouter au nombre *quatre* pour avoir *six?*

E. — Il faut ajouter *deux* au nombre *quatre* pour avoir le nombre *six.*

I. — Le nombre *huit* est de *deux* plus petit que quel nombre?

E. — Le nombre *huit* est de *deux* plus petit que le nombre *dix.*

I. — Quels sont les nombres intermédiaires entre *quatre* e *sept?*

E. — Les nombres intermédiaires entre *quatre* et *sept* sont *cinq* et *six.*

I. — Entre *trois* et *huit?*

E. — Les nombres intermédiaires entre *trois* et *huit* sont *quatre, cinq, six* et *sept.*

I. — Les nombres *deux* et *trois* se trouvent placés entre quels autres nombres?

E. — Les nombres *deux* et *trois* se trouvent entre les nombres *un* et *quatre.*

I. — Entre quels nombres se trouvent placés les nombres *cinq, six* et *sept?*

E. — Les nombres *cinq, six* et *sept* se trouvent entre les nombres *quatre* et *huit.*

—

TROISIÈME LEÇON.

Instituteur. — Nous voilà déjà à même de compter depuis *un* jusqu'à *dix,* et de *dix* jusqu'à *un.* Aujourd'hui nous allons faire un autre exercice sur ces nombres. Prenez ces noisettes et mettez-en *dix* sur une ligne. Montrez-moi maintenant la première que vous avez mise sur le banc.

Elève. — Celle-ci.

I. — Quelle est la deuxième?

E. — Celle-ci.

I. — La deuxième vient après la quantième?

E. — La deuxième vient après la première.

I. — Et laquelle est avant la deuxième?

E. — C'est la première qui précède la deuxième.

I. — Montrez la troisième.

E. — Celle-ci.

I. — La troisième vient après?

E. — La troisième vient après la deuxième.

I. — La deuxième est avant?

E. — La deuxième est avant la troisième.

(Etc., etc. Même exercice jusqu'à la dixième.)

Jusqu'où savez-vous maintenant compter?

E. — Nous savons maintenant compter jusqu'à *dix.*

I. — Lorsque l'on a *un* de plus que *dix,* on dit : *dix* et *un.* — Qu'est-ce que je viens de dire ?

E. — Vous venez de dire que lorsqu'on a *un* de plus que *dix* on a *dix* et *un.*

I. — Mais remarquez bien, au lieu de dire *dix* et *un,* on est convenu de dire *onze.* — Combien font par conséquent *dix* et *un ?*

E. — *Dix* et *un* font *onze.*

I. — De quoi se compose *onze?*

E. — *Onze* se compose de *dix* et *un.*

I. — Combien cela fait-il *un* de plus que *dix* et *un?*

E. — Quand on a *un* de plus que *dix* et *un,* on a *dix* et *deux.*

I. — Qu'est-ce donc que *dix* et *deux?*

E. — *Dix* et *deux* font *un* de plus que *dix* et *un.*

I. — Notez bien que l'on est convenu de dire *douze* pour désigner *dix* et *deux.*

Qu'est-ce que je viens de vous dire?

E. — Vous venez de dire que l'on est convenu de dire *douze* pour désigner *dix* et *deux.*

I. — *Douze* est combien de plus que *onze ?*

E. — *Douze* est *un* de plus que *onze.*

I. — *Douze* est combien de plus que *dix ?*

E. — *Douze* est *deux* de plus que *dix.*

I. — Combien faut-il ajouter à *dix* pour avoir *douze ?*

E. — Il faut ajouter *deux* à *dix* pour avoir *douze.*

I. — En retranchant *un* de *douze,* que reste-t-il?

E. — En retranchant *un* de *douze* il reste *onze.*

I. — *Douze* moins *deux,* reste combien ?

E. — *Douze* moins *deux,* reste *dix.*

I. — Le nombre *onze* se trouve placé entre quels deux autres nombres?

E. — Le nombre *onze* se trouve entre les deux nombres *dix* et *douze.*

I. — Quel est le nombre qui précède le nombre *douze?*

E. — C'est le nombre *onze* qui précède le nombre *douze.*

I. — Lequel vient immédiatement après le nombre *onze?*

E. — C'est *douze* qui vient immédiatement après le nombre *onze.*

I. — A quel nombre faut-il ajouter *deux* pour avoir le nombre *douze ?*

E. — C'est au nombre *dix* qu'il faut ajouter *deux* pour avoir le nombre *douze.*

I. — Quel nombre faut-il ôter de *douze* pour qu'il reste encore *dix ?*

E. —Il faut ôter *deux* de *douze* pour qu'il reste *dix.*

I. — *Douze* est combien de plus que *onze?*

E. — *Douze* est *un* de plus que *onze.*

I. — *Onze* est combien de moins que *douze ?*

E. — *Onze* est *un* de moins que *douze.*

(On procède ainsi pour tous les autres nombres jusqu'au nombre *vingt.*)

—

QUATRIÈME LEÇON.

(Suite.)

Instituteur. — Au lieu de dire une *noisette,* on peut dire aussi une *unité de noisette;* au lieu de une *pomme,* on peut dire aussi une *unité de pomme;* dire *deux noisettes*, c'est la même chose que dire *deux unités de noisettes,* etc. Au lieu de *quatre,* on peut dire aussi *quatre unités,* et ainsi de suite.

Lorsque l'on ajoute plusieurs nombres ensemble, on trouve *la somme* ou *le total.*

Qu'ai-je dit ?

Elève. — Vous avez dit. (Il répète ce que l'instituteur vient de dire.)

I. — Quelle est donc la somme de *deux* et *trois?*

E. — La somme de *deux* et *trois* est *cinq.*

I. — Pourquoi?

E. — (Pas de réponse.)

I. — Combien de fois le nombre *deux* renferme-t-il le nombre *un?*

E. — Le nombre *deux* renferme deux fois *un.*

I. — Et combien de fois y a-t-il *un* dans le nombre *trois?*

E. — Il y a trois fois *un* dans *trois.*

I. — En ajoutant à trois fois *un,* encore *un,* combien aurai-je?

E. — En ajoutant *un* à trois fois *un* vous aurez *quatre.*

I. — Et si j'ajoute à *quatre* encore *un* qui me reste, combien cela fait-il?

E. — Si vous avez ajouté à *quatre, un* qui vous reste, vous aurez *cinq.*

I. — Pourquoi donc *deux* et *trois* font-ils ensemble *cinq?*

E. — Parce que *trois* fois *un* et *deux* fois *un* font *cinq.*

I. — Quel est le total de *cinq* et *quatre?*

E. — Le total de *cinq* et *quatre* est *neuf.*

I. — Pourquoi?

E. — Parce que cinq fois *un* et quatre fois *un* font *neuf.*

I. — Combien d'unités renferme le nombre *cinq?*

E. — Le nombre *cinq* renferme cinq unités.

I. — Et combien y en a-t-il dans *quatre?*

E. — Il y a quatre unités dans *quatre.*

I. — Par conséquent combien de fois puis-je ajouter à *cinq une* unité?

Et combien obtiendra-t-on?

Nous allons voir si cela est vrai :

Combien font *cinq* et *un?*

E. — *Cinq* et *un* font *six.*

I. — Combien d'unités nous reste-t-il encore?

E. — Il nous reste encore *trois* unités.

I. — Combien font *six* et *un?*

E. — *Six* et *un* font *sept.*

I. — Et combien d'unités nous reste-t-il encore? Etc., etc.

CINQUIÈME LEÇON.

SUJET : *Les fractions ordinaires.*

1° Connaissance de la fraction. — 2° Manière de représenter une fraction ordinaire par écrit. — 3° Comparaison de deux fractions. — 4° Fraction propre et fraction impropre. — 5° Nombres fractionnaires. — 6° Transformation des nombres entiers et des nombres fractionnaires en fractions impropres. — 7° Transformation d'une fraction impropre en nombre entier et en nombre fractionnaire.

(Traité avec des enfants de 10 à 11 ans.)

Observation. — Les enfants sont censés connaître bien les quatre opérations fondamentales sur les nombres entiers et les fractions décimales. Pour que toute opération soit un travail raisonné sur *les nombres,* il importe qu'elle ait pour base l'intuition. L'instituteur doit donc être muni d'un ou de plusieurs objets d'une nature quelconque, pour pouvoir satisfaire à cette condition.

Instituteur (ayant une pomme et un couteau en mains). — Voyez bien ce que je vais faire. (Après avoir coupé la pomme en deux parties égales :) Qu'ai-je fait?

Elève. — Vous avez coupé la pomme.

I. — C'est vrai; mais en combien de parties ai-je partagé la pomme?

E. — Vous l'avez partagée en deux parties.

I. — Comparez ces deux parties entre elles et dites-moi comment elles sont l'une par rapport à l'autre.

E. — Les deux parties sont de la même grandeur.

I. — On dit alors qu'elles sont *égales.*

Que dites-vous donc des deux parties après que vous les avez comparées sous le rapport de la grandeur?

Comment appelez-vous l'une de ces parties?

E. — L'une de ces parties s'appelle *une moitié* de pomme.

I. — On peut dire aussi?...

E. — On peut dire aussi : *une demi*-pomme.

I. — Je vais maintenant partager chaque *moitié* en deux

parties égales; voyez. (L'instituteur fait ce qu'il vient de dire.) Combien de parties avons-nous obtenues?

E. — Nous en avons *quatre.*

I. — Et ces parties sont aussi... ?

E. — Elles sont égales.

I. — Chacune de ces parties s'appelle... ?

E. — Chacune de ces parties s'appelle *un quart* de pomme.

I. — Combien de *quarts* de pomme avons-nous?

Comment appelle-t-on chaque partie d'une pomme que l'on a partagée en quatre parties égales?

Que faut-il faire pour avoir des *quarts* de pomme?

Si je partage une pomme en six parties égales, comment appellerez-vous chacune de ces parties?

E. — Chacune des parties d'une pomme partagée en six parties égales, s'appelle *un sixième* de pomme.

I. — Et si je la partage en 7, en 11, en 19, en 20, en 35 parties égales?

En combien de parties égales faudrait-il partager une pomme, une poire ou un objet quelconque, pour que chaque partie se nommât *un dixième* de cet objet?

E. — Pour que chaque partie d'une pomme, d'une poire, etc., se nomme *un dixième* de pomme ou de poire, il faut que la pomme, la poire, etc., soit partagée en dix parties égales.

I. — Voici les quatre parties de notre pomme; une de ces parties, avons-nous dit, s'appelle...?

E. — *Un quart* de pomme.

I. — Mais si j'en prends *deux,* combien de *quarts* aurai-je? Comment nommeriez-vous donc *trois* de ces parties?

E. — *Trois* de ces parties s'appellent *trois quarts* de pomme.

I. — Et lorsqu'une pomme est divisée en *cinq* parties égales, comment nomme-t-on *deux, trois, quatre* de ces parties?

Comment vous représentez-vous *cinq septièmes* de pomme?

E. — Pour me représenter *cinq septièmes* de

pomme, je conçois une pomme partagée en *sept* parties égales, et je me représente *cinq* de ces parties.

I. — Au lieu de dire *une pomme, une poire,* etc., on pourrait également dire, l'*entier de la pomme,* l'*entier de la poire,* etc. ; et si l'on voulait indiquer l'entier d'un objet quelconque sans en faire connaître l'espèce, on pourrait dire simplement *un entier.*

Que signifie par conséquent *un quart* de l'entier, *un neuvième* de l'*entier?*

Combien y a-t-il de *huitièmes* dans un *entier?*

E. — Dans un entier il y a *huit huitièmes.*

I. — Combien manque-t-il aux *cinq huitièmes* d'un objet pour avoir l'*entier?*

E. — Aux *cinq huitièmes* d'un objet, il manque, pour avoir l'*entier,* les *trois huitièmes* de cet objet.

I. — Et que faut-il ajouter à *sept onzièmes* pour faire un *entier?* Nommez-moi des nombres qui contiennent des *treizièmes,* des *huitièmes,* etc.

E. — *Six treizièmes, trois huitièmes.*

I. — Nommez-moi des nombres qui ne contiennent qu'*une* partie de l'*entier.*

Nommez-en qui en contiennent *deux, trois, six, neuf, douze,* etc.

E. — *Deux cinquièmes, six onzièmes,* etc.

I. — Attention, mes enfants. *Tous ces nombres qui contiennent une ou plusieurs parties de l'entier divisé en parties égales, sont ce qu'on appelle des* fractions.

Comment appelle-t-on le nombre qui contient *une* ou *plusieurs* parties égales de l'*entier?*

E. — On appelle le nombre qui contient *une* ou *plusieurs* parties égales de l'*entier,* une *fraction.*

I. — Qu'est-ce donc qu'une *fraction?* (Cette réponse doit être répétée individuellement par plusieurs élèves, et enfin par tous les élèves de la classe simultanément.) Avant de passer à la représentation écrite des fractions, il nous reste encore à examiner et à préciser davantage les deux nombres à l'aide desquels on forme les fractions. A cet effet, dites-moi, Jean, le travail que je dois faire pour obtenir une fraction quelconque.

E. — Vous devez, pour former une fraction, d'abord partager un entier en un certain nombre de parties égales, et après, vous devez prendre *une* ou *plusieurs* de ces parties.

I. — C'est très-juste. Ainsi combien y a-t-il de *termes* dans une fraction?

E. — Il y a *deux* termes dans une fraction.

I. — Que nous indique l'un de ces termes?

E. — L'un de ces termes nous indique en combien de parties égales l'entier a été partagé.

I. — Et que nous indique l'autre?

E. — L'autre nous indique le nombre de parties que l'on a prises pour former la fraction.

I. — Eh bien, écoutez maintenant ceci : Les deux termes d'une fraction ont, comme vous pouvez bien le penser, des noms particuliers que voici : *numérateur* et *dénominateur.*

Peut-être l'un ou l'autre d'entre vous me dira déjà, après avoir un peu réfléchi, lequel des deux termes d'une fraction on appelle *numérateur?*

E. — On appelle *numérateur* d'une fraction le nombre qui nous indique combien de parties égales on a prises de l'entier.

I. — Et *dénominateur?*

E. — Et *dénominateur* le nombre qui nous indique en combien de parties égales l'entier a été partagé.

I. — C'est cela. Dites-moi maintenant quel est le *dénominateur* de la fraction *six septièmes.*

E. — Le dénominateur de cette fraction est le nombre *sept.*

I. — Pourquoi?

E. — Parce que c'est le nombre *sept* qui nous indique en combien de parties égales l'entier a été divisé.

I. — Et quel est, dans la même fraction, le *numérateur?*

E. — Le numérateur est le nombre *six.*

I. — Motivez votre réponse.

E. — Parce que c'est bien le nombre qui nous indique combien de parties égales on a prises de l'entier.

I. — Donnez une fraction qui aura pour dénominateur le nombre *seize, neuf, douze.*

Donnez une fraction qui aura pour numérateur le nombre *vingt-huit,* etc.

—

SIXIÈME LEÇON.

(Suite.)

Manière de représenter la fraction par écrit.

Instituteur. — Maintenant que vous savez bien ce que c'est qu'une fraction et que vous vous faites üne idée claire de la manière d'obtenir les fractions, je vais vous apprendre comment, à l'aide de chiffres, on représente les fractions.

Vous, Simon, donnez un exemple très-simple de fraction...

Elève. — *Un quart, deux septièmes, trois neuvièmes.*

I. — Pour former la fraction *trois neuvièmes,* en combien de parties égales l'unité (ou l'entier) a-t-elle été divisée?

E. — Pour former la fraction *trois neuvièmes,* l'unité a été divisée en neuf parties égales.

I. — Et combien a-t-on pris de ces parties?

E. — On en a pris *trois.*

I. — Regardez bien sur le tableau. (Après avoir écrit sur la planche noire le chiffre 3 :) Quel est ce chiffre? Voyez, en dessous du chiffre 3, je mets une barre horizontale et en dessous de celle-ci, j'écris le chiffre 9 ($\frac{3}{9}$), et c'est ainsi que l'on écrit la fraction *trois neuvièmes.*

D'après ce que nous avons vu tantôt, vous me direz facilement ce que c'est que le chiffre 3 dans la fraction écrite au tableau?

E. — Ce chiffre représente le numérateur.

I. — C'est juste; et que nous indique le chiffre 9 dans la même fraction?

E. — Le chiffre 9 représente le dénominateur.

I. — A l'aide de quels chiffres écrirez-vous la fraction *sept huitièmes?*

Lequel de ces chiffres placerez-vous au-dessus du trait?

Quel chiffre mettrez-vous en dessous du trait?

Venez à la planche, Paul; écrivez la fraction *sept huitièmes;* n'oubliez pas de faire de beaux chiffres et de bien tracer le trait.

E. — (Il écrit à la planche $\frac{7}{8}$.)

I.—Dans cette fraction, qu'est-ce que le chiffre 7, et qu'est-ce que le chiffre 8?

Où se trouve donc placé le dénominateur dans une fraction écrite?

Quel est le dénominateur dans les fractions $\frac{7}{11}$, $\frac{5}{16}$, etc.?

Pourquoi dites-vous que *onze* est le dénominateur dans la fraction $\frac{7}{11}$?

E. — Je dis que le chiffre 11 est le dénominateur de la fraction $\frac{7}{11}$, parce qu'il se trouve placé en dessous du trait.

I. — Que représente le chiffre placé au-dessus du trait dans une fraction écrite?

E. — Dans une fraction écrite, le chiffre que l'on met au-dessus du trait représente le numérateur.

I. — Quel nom donnerez-vous au chiffre 8 dans la fraction $\frac{8}{14}$?

E. — Le chiffre 8 est le numérateur de la fraction $\frac{8}{14}$.

I. — Pourquoi cela?

E. — Parce qu'il est placé au-dessus du trait.

I. — Dites quels sont les numérateurs dans les fractions suivantes : $\frac{3}{5}$, $\frac{6}{13}$, $\frac{9}{14}$, $\frac{16}{25}$, etc.

Qu'entendez-vous par *numérateur* d'une fraction?

E. — Le *numérateur* d'une fraction, c'est le nombre qui nous indique combien de parties égales de l'entier on a prises pour former la fraction.

I. — Dans une fraction écrite, où est le chiffre qui représente le numérateur?

E. — Dans une fraction écrite, c'est le chiffre qui est placé au-dessus du trait.

I. — Qu'est-ce que le *dénominateur* d'une fraction?

E. — Le *dénominateur* d'une fraction, c'est le nombre qui nous indique en combien de parties égales l'entier a été divisé.

I. — Et lorsqu'on écrit une fraction qui a pour dénominateur 8, où faut-il placer ce chiffre?

Devoir. — Ecrivez maintenant des fractions qui ont pour numérateurs les nombres : *cinq, neuf, onze,* etc., et pour dénominateurs : *huit, treize, vingt,* etc.

Ecrivez sur votre ardoise dix fractions qui ont pour numérateurs les nombres : *trois, quinze,* etc.

SEPTIÈME LEÇON.

(Suite.)

Comparaison entre deux fractions.

Instituteur. — Ceux d'entre vous qui ont assisté avec attention à notre dernière leçon doivent pouvoir me répondre aux questions suivantes :

Laquelle des deux fractions $\frac{3}{5}$ et $\frac{4}{5}$ est la plus grande?

Elève. — La fraction $\frac{4}{5}$ est plus grande que la fraction $\frac{3}{5}$.

I. — Prouvez-moi cela.

E. — Pour former les deux fractions, on a divisé l'entier en *cinq* parties égales ; et pour obtenir la fraction $\frac{4}{5}$ on a pris *quatre* de ces parties, tandis que pour avoir $\frac{3}{5}$ on n'en a pris que *trois;* par conséquent la fraction $\frac{4}{5}$ renferme *une* partie de plus que la fraction $\frac{3}{5}$, donc celle-là est plus grande que celle-ci,

I. — Votre réponse est aussi claire que complète, et je remarque avec satisfaction que vous avez bien compris ce qui a rapport à la formation et à la valeur des fractions.

Voyons si nous ne parviendrons pas à découvrir un moyen

de reconnaître à la première vue laquelle des deux fractions est la plus grande.

Examinez encore ces deux fractions : $\frac{5}{9}$ et $\frac{8}{9}$. Laquelle des deux est la plus grande?

E. — C'est la fraction $\frac{8}{9}$.

I. — Bien. En comparant ces deux fractions entre elles, quelle ressemblance remarquez-vous ?

E. — Les deux fractions ont le même dénominateur.

I. — Et dans les deux fractions que nous avons examinées tantôt?

E. — Ces deux fractions-là avaient aussi le même dénominateur.

I. — Examinez maintenant les numérateurs de ces fractions.

E. — Les numérateurs de ces fractions ne sont pas les mêmes, l'un est plus grand que l'autre.

I. — Et la fraction qui a le plus grand numérateur, comment est-elle par rapport à l'autre?

E. — Celle qui a le plus grand numérateur a la plus grande valeur.

I. — Répondez donc à cette question-ci : De deux fractions qui ont le même dénominateur et des numérateurs différents, quelle est la plus grande?

E. — De deux fractions qui ont le même dénominateur et des numérateurs différents, celle qui a le plus grand numérateur est la plus grande.

I. — A quoi suffit-il donc de faire attention en pareil cas pour reconnaître tout de suite la plus grande ou la plus petite de deux ou plusieurs fractions?

Ecrivez des fractions plus grandes que $\frac{3}{9}$, $\frac{7}{17}$, $\frac{9}{14}$, etc.

Ecrivez des fractions plus petites que : $\frac{8}{19}$, $\frac{17}{28}$, $\frac{32}{65}$, etc.

Nous allons passer à l'examen d'un cas un peu plus difficile ; soyez donc bien attentifs, sinon mon travail et mes peines ne produiront aucun fruit.

Quelle est, pensez-vous, celle des deux fractions $\frac{4}{5}$ et $\frac{4}{7}$ qui a le plus de valeur?

E. — (Pas de réponse.)

I. — Vous hésitez ! Réfléchissez quelques instants ; la chose n'est pas difficile. Voyons ! (Il trace une ligne.)

Qu'est-ce que je viens de faire?

E. — Vous avez tracé une ligne.

I. — Cette ligne, je vais la partager en parties égales. Par exemple :

1	2	3	4	5

En combien de parties égales ai-je divisé cette ligne?

E. — Vous avez divisé cette ligne en *cinq* parties égales.

I. — Comment appelle-t-on chacune de ces parties?

E. — On appelle chacune de ces parties *un cinquième.*

I. — Il trace une seconde ligne égale à la première.

1	2	3	4	5	6	7

Dites en combien de parties égales cette ligne-ci, qui est égale à la première, a été partagée.

E.—Cette ligne a été partagée en *sept* parties égales.

I. — Comment nomme-t-on chacune de ces parties?

E. — Chacune de ces parties s'appelle *un septième.*

I. — Quelle est la partie la plus grande de *un cinquième* ou de *un septième* d'une ligne?

E. — *Un cinquième* d'une ligne est plus grand que *un septième.*

I. — Pourquoi $\frac{1}{5}$ de ligne est-il plus grand que $\frac{1}{7}$ de cette ligne?

E. — $\frac{1}{5}$ de ligne est plus grand que $\frac{1}{7}$ de cette ligne, parce que, pour avoir $\frac{1}{5}$ de ligne, on a partagé la ligne en *cinq* parties égales, et pour en avoir $\frac{1}{7}$, on l'a dû partager en *sept* parties égales, et que plus il y a de parties, moins elles sont grandes.

I. — Quelle est donc la portion la plus grande des $\frac{2}{5}$ de cette ligne et des $\frac{2}{7}$ de l'autre? des $\frac{3}{5}$ de l'une et des $\frac{3}{7}$ de l'autre? des $\frac{4}{5}$ de l'une et des $\frac{4}{7}$ de l'autre?

Pourquoi la fraction $\frac{4}{5}$ est-elle plus grande que la fraction $\frac{4}{7}$?

E. — La fraction $\frac{4}{5}$ est plus grande que la fraction $\frac{4}{7}$, parce que, pour former la première, on a partagé l'entier en *cinq* parties égales, et on en a pris *quatre*, tandis que pour former la fraction $\frac{4}{7}$, on a partagé l'entier en *sept* parties égales et on en a également pris *quatre*. Comme les parties de l'entier divisé en *cinq* parties égales sont naturellement plus grandes que celles de l'entier divisé en *sept* parties égales (plus grand nombre), et comme on a pris le même nombre de parties pour former l'une et l'autre fraction, celle qui renferme les parties les plus grandes doit nécessairement être la plus grande.

I. — Tantôt, je vous disais d'examiner particulièrement les numérateurs des fractions à comparer, maintenant je vous engage à porter votre attention sur les dénominateurs pour répondre à la question : Comment peut-on reconnaître laquelle de deux ou plusieurs fractions ayant le même numérateur et des dénominateurs différents est la plus grande?

E. — De deux ou plusieurs fractions ayant le même numérateur et des dénominateurs différents, celle qui a le plus petit dénominateur est la plus grande.

I. — Dites quelle est la plus grande des fractions suivantes : $\frac{9}{11}$, $\frac{9}{16}$, $\frac{9}{22}$, $\frac{9}{10}$, $\frac{9}{34}$, $\frac{9}{13}$, etc., et pourquoi?

Indiquez des fractions plus grandes que $\frac{5}{8}$, $\frac{8}{9}$, $\frac{3}{5}$, $\frac{26}{51}$, etc.

—

HUITIÈME LEÇON.

(Suite.)

Fractions propres et fractions impropres.

Instituteur (partage une pomme en *quatre* parties égales et montre aux enfants l'un des morceaux). — Comment appelez-

vous cette partie de la pomme? — Et celle-ci? — Et celle-ci? — Et celle-ci? — (En montrant successivement les *quatre quarts* de la pomme :) Ces quatre quarts de la pomme forment...?

Elève. — Ces *quatre quarts* de la pomme forment la pomme entière.

I. — Pour écrire la fraction *quatre quarts,* nous écrirons pour numérateur?

E. — Nous aurons pour numérateur 4 et pour dénominateur également 4. Ainsi la fraction s'écrira $\frac{4}{4}$.

I. — Dans la fraction $\frac{4}{4}$, manque-t-il encore quelque chose pour avoir l'entier?

E. — Non, monsieur.

I. — A quoi donc est égale cette fraction?

E. — Cette fraction est égale à l'entier.

I. — Ne remarquez-vous rien de particulier dans cette fraction?

E. — Je remarque que le numérateur et le dénominateur sont le même nombre.

I. — Ainsi lorsque dans une fraction le numérateur est égal au dénominateur, à quoi la fraction est-elle égale?

E. — Lorsque, dans une fraction, le numérateur est égal au dénominateur, la fraction elle-même est égale à l'entier.

I. — Supposons que nous retranchions *un quart* des $\frac{4}{4}$ (tenez, je vais le faire avec nos *quarts* de pomme), combien restera-t-il de la pomme?

E. — Il restera encore les *trois quarts* de la pomme.

I. — Mais laquelle des deux fractions $\frac{3}{4}$ ou $\frac{4}{4}$ est la plus grande?

Et à quoi est égale la fraction $\frac{4}{4}$?

E. — La fraction $\frac{4}{4}$ est égale à l'entier.

I. — Puisque la fraction $\frac{3}{4}$ est plus petite que la fraction $\frac{4}{4}$, elle est aussi plus petite que...?

E. — Puisque la fraction $\frac{3}{4}$ est plus petite que la fraction $\frac{4}{4}$, elle est aussi plus petite que l'entier.

I. — Retenez ceci : Lorsqu'une fraction est plus petite que

l'entier, on appelle cette fraction *une fraction propre*. — On reconnaît tout de suite et mécaniquement dans une fraction qu'elle est une fraction propre, lorsque son numérateur est plus petit que son dénominateur.

Qu'est-ce donc qu'une *fraction propre?*

Combien y a-t-il de fractions propres parmi celles qui suivent? quelles sont-elles et pourquoi : $\frac{9}{4}$, $\frac{5}{6}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{8}{2}$, $\frac{7}{19}$, $\frac{15}{14}$, $\frac{23}{17}$, etc.

La fraction $\frac{5}{3}$ est-elle plus grande ou plus petite que l'entier?

E. — Cette fraction est plus grande que l'entier.

I. — Expliquez votre réponse.

E. — Dans un entier il y a *trois tiers;* or $\frac{5}{3}$ sont $\frac{3}{3}+\frac{2}{3}$; par conséquent la fraction $\frac{5}{3}$ est plus grande que l'entier.

I. — Nous disions tantôt qu'une fraction plus petite que l'entier se nomme une *fraction propre;* vous pourriez peut-être me dire déjà comment on appelle une fraction qui est plus grande que l'entier.

E. — On appelle une fraction plus grande que l'entier, *fraction impropre*.

I. — Juste! qu'est-ce donc qu'une fraction impropre?

Écrivez sur votre ardoise vingt fractions *propres* et autant de fractions *impropres*.

Donnez des fractions propres ayant pour numérateurs 7, 9, 3, 11, 14, 8, etc.

Formez avec les numérateurs 9, 6, 11, 13, 8, 7, des fractions *impropres*.

Formez, en prenant pour dénominateurs les nombres 6, 28, 36, 17, 9, des fractions *propres*. — Formez des fractions *impropres* avec les mêmes dénominateurs, etc.

NEUVIÈME LEÇON.

(Suite.)

Instituteur. — Mes enfants, voilà que vous connaissez déjà plusieurs choses par rapport aux fractions, mais il nous reste

encore, avant de pouvoir commencer l'étude des quatre règles sur les fractions, deux points à apprendre. Cela ne sera pas difficile, si vous voulez bien faire attention.

Je suppose que votre maman vous donne, à vous, Pierre, *deux* pommes, et que votre frère, de son côté, vous donne une *demi*-pomme, qu'aurez-vous en tout?

Elève.—J'aurai *deux* pommes entières et une *demi*-pomme.

I. — Si vous vouliez écrire cela à l'aide de chiffres, comment feriez-vous?

E. — J'écrirais d'abord 2 et ensuite $\frac{1}{2}$.

I. — C'est cela, vous écririez ainsi 2 $\frac{1}{2}$ pommes.

De combien de parties est donc formé le nombre obtenu, et quelles sont-elles?

E. — Il est formé de *deux* parties : d'une partie entière, 2 pommes, et d'une fraction, $\frac{1}{2}$ pomme.

I. — Eh bien, un nombre formé d'une partie entière suivie d'une fraction s'appelle un *nombre fractionnaire.*

Quelle espèce de nombre est-ce que 2 $\frac{1}{2}$?

E. — Le nombre 2 $\frac{1}{2}$ est un *nombre fractionnaire.*

I. — Pourquoi l'appelez-vous ainsi?

Qu'est-ce donc qu'un nombre fractionnaire?

E. — Un nombre fractionnaire, c'est un nombre formé d'une partie entière accompagnée d'une fraction.

I. — Indiquez quelques nombres fractionnaires.

Ecrivez sur votre ardoise vingt nombres fractionnaires.

Voilà un des points que je me proposais de vous expliquer aujourd'hui ; mais nous allons aller encore plus avant pour arriver d'autant plus tôt à l'addition des fractions.

Dites encore une fois, Nicolas, combien il y a de *cinquièmes* dans *un entier.*

E. — Dans *un entier* il y a 5 *cinquièmes.*

I. — Et dans *deux* entiers, il y a combien de fois *cinq* cinquièmes?

E. — Dans *deux* entiers il y a *deux* fois *cinq* cinquièmes.

I. — Et combien cela fait-il ?

E. — *Deux* fois *cinq* cinquièmes font *dix* cinquièmes.

I. — Ainsi dans *deux* entiers il y a *dix* cinquièmes. Dans *trois,* dans *quatre,* dans *neuf* entiers, il y aura combien de *cinquièmes ?*

Répondez maintenant directement à la question suivante : Combien y a-t-il de *sixièmes* dans 8 entiers ?

E. — Dans 8 entiers il y a 48 *sixièmes.*

I. — Comment avez-vous trouvé cette réponse ?

E. — J'ai dit comme ceci : Dans 1 entier il y a 6 *sixièmes.* Dans 8 entiers, qui sont 8 fois plus, il y a aussi 8 fois 6 *sixièmes* ou 48 *sixièmes.*

I. — Et quelle espèce de fraction est-ce que $\frac{48}{6}$?

E. — C'est une *fraction impropre.*

(Plusieurs exemples démontreront aux enfants que la transformation des nombres entiers en fractions produit toujours des *fractions impropres.*)

I. — Eh bien, mes enfants, ce travail que vous venez de faire, et qui consiste à mettre un nombre entier sous la forme d'une fraction impropre, s'appelle la *transformation* d'un nombre entier en fraction.

Répétez ce que je viens de dire, Nicolas.

Mais ce n'est pas encore tout ; il arrive souvent que l'on doive faire une transformation semblable sur les nombres fractionnaires. Voyons.

Citez-moi un nombre fractionnaire.

E. — 9 $\frac{3}{4}$ est un nombre fractionnaire.

I. — Oui, mais dites-moi combien il y a de *quarts* dans *neuf* entiers.

E. — Dans *neuf* entiers il y a 36 *quarts.*

I. — Et combien de *quarts* avions-nous encore avec ces *neuf* entiers.

E. — Nous avions encore 3 *quarts.*

I. — Cela fait en tout combien de quarts ?

E. — Cela fait en tout 36 *quarts* + 3 *quarts* ou 39 *quarts*.

I. — Quel travail avons-nous donc fait?

Quelle espèce de nombre avons-nous transformé en fraction?

Quelle espèce de fraction avons-nous obtenue?

Ainsi pour transformer un nombre fractionnaire en fraction, comment faut-il procéder?

E. — Pour transformer un nombre fractionnaire en fraction, il faut d'abord transformer la partie entière en une *fraction* du même dénominateur que celui de la fraction qui l'accompagne, et ajouter ensuite celle-ci au résultat obtenu.

I. — Maintenant pour arriver au dernier point de ma leçon, encore quelques questions. — Prêtez-moi donc votre attention pour quelques instants, et vous serez alors en état de commencer l'étude des quatre règles avec les fractions ordinaires.

Combien faut-il de *quarts* d'une pomme pour avoir la pomme entière?

Supposons maintenant que j'aie ici 16 quarts de pomme, combien de pommes ai-je dû partager pour cela?

E. — Vous avez dû partager 4 pommes.

I. — Et comment cela?

E. — Parce que pour avoir 4 quarts de pomme il faut une pomme entière; pour avoir 16 quarts, qui sont 4 fois plus, il faut aussi 4 fois *une* pomme ou 4 pommes.

I. — Ainsi dans $\frac{20}{4}$ il y a combien d'entiers? Dans $\frac{36}{4}$ il y en a combien?

Vous remarquerez sans doute déjà que, par un moyen mécanique, on peut tout de suite trouver la réponse à ces questions; par quel moyen?

E. — Le moyen mécanique pour trouver le nombre d'entiers qu'il y a dans une fraction impropre consiste à chercher combien de fois le numérateur contient le dénominateur.

I. — C'est juste. Eh bien, j'ai, je suppose, 44 cinquièmes de franc, combien ai-je de *francs?*

E. — (Pas de réponse.)

I. — Vous ne savez pas tout de suite répondre à ma question ; voyons : Combien de cinquièmes de franc faut-il pour un franc?

Dans 44 cinquièmes il y a combien de fois 5 cinquièmes?

Et que reste-t-il encore?

Par conséquent?

Comment appelle-t-on le nombre que nous avons obtenu pour réponse ?

Ainsi que faut-il faire pour transformer une fraction impropre en nombre entier ou en nombre fractionnaire?

—

DIXIÈME LEÇON.

SYSTÈME MÉTRIQUE.

Sujet : *Le mètre cube.*

(Traité avec les enfants de 11 à 12 ans.)

Instituteur (montrant aux enfants un cube). — Qu'est-ce que je tiens dans la main ?

Elève. — Vous tenez dans la main un corps, un objet, un solide.

I. — Nous allons aujourd'hui examiner ce corps très-minutieusement, attendu que dans l'étude du système métrique, que nous avons commencée depuis quelque temps déjà, il importe beaucoup d'avoir des idées claires sur ce corps. Pour vous faciliter cette étude, nous allons examiner une partie après l'autre. Voyons.

(En montrant aux enfants une des faces du cube.) Comment appelle-t-on cette partie-ci du corps?

E. — On appelle cette partie, une *face*.

I. (en tournant lentement le cube et en marquant avec la craie les faces déjà comptées) : — Nous allons compter tout haut les faces de ce corps.

E. — *Une* face, *deux* faces, *trois,* etc., *six* faces.

I. — Il y en a donc, vous, Paul ?

E. — Il y a *six* faces à ce corps.

I. — Vous n'avez pas oublié comment on appelle la ligne suivant laquelle deux faces se rencontrent ?

E. — La ligne de rencontre de deux faces s'appelle une *arête.*

I. — Par combien d'arêtes est limitée chacune des six faces?

E. — Chacune des six faces est limitée par quatre arêtes.

I. — Il y a par conséquent combien de fois quatre arêtes?

E. — Il y a six fois quatre arêtes ou vingt-quatre arêtes.

(Les autres élèves font des signes de dénégation.)

I. — Cependant cela me paraît fort clair aussi ; on vient de dire qu'il y a six faces à ce corps, et chacune de ces faces est limitée par quatre arêtes, et si les résultats de la table de multiplication sont exacts, six fois quatre font vingt-quatre.

E. — Pardon, monsieur, il y a erreur.

I. — Comment cela ?

E. — Il est bien vrai qu'il y a six faces à ce corps et que chaque face est limitée par quatre arêtes, mais chacune des arêtes sert à limiter *deux* faces, par conséquent il n'y a que la moitié de vingt-quatre arêtes ou douze arêtes.

I. — Vous avez raison, mon ami. — Ainsi combien y a-t-il de faces? et combien d'arêtes?

Si vous comparez ces arêtes entre elles, que remarquez-vous ?

E. — Je remarque qu'elles sont égales.

I. (montrant une face) : — Combien y a-t-il d'arêtes qui limitent cette face?

E. — Il y en a *quatre.*

I. (montrant une autre face) : — Et celle-ci?

Qu'est-ce que nous avons dit tout à l'heure de ces arêtes ?

Ainsi les arêtes qui limitent ces faces sont égales ; et les faces elles-mêmes, comment sont-elles l'une par rapport à l'autre?

E. — Les faces sont aussi égales entre elles.

I. — Eh bien, en comparant les autres faces à ces deux-ci, vous remarquerez facilement... ?

E. — Qu'elles sont toutes égales entre elles.

I. — Quelle est la forme de chacune de ces faces?

E. — Chacune de ces faces a la forme d'un carré.

I. — Qui peut maintenant me répéter ce que nous avons dit sur ce corps?

E. — Ce corps a six faces et douze arêtes. Les faces ainsi que les arêtes sont égales entre elles. — Les faces ont la forme d'un carré.

I. (en montrant un coin) : — Comment appelle-t-on cette partie du corps?

E. — On appelle cette partie-là un *coin.*

I. — Comptez les coins, et dites-moi combien il y en a à ce corps.

E. — Il y a *huit* coins à ce corps.

I. — Ajoutez cette réponse à celle que vient de donner Nicolas, et répétez le tout encore une fois, vous, Simon.

Un corps terminé par six faces carrées égales entre elles, qui par leur combinaison déterminent 12 arêtes et 8 coins, s'appelle un *cube.*

Dites maintenant ce que c'est qu'un *cube.*

Les arêtes d'un cube se nomment aussi *les côtés du cube.*

On se sert, pour mesurer les volumes, du volume d'un cube dont les côtés ont *un mètre* de longueur, et on donne au volume de ce cube le nom de *mètre cube.*

Qui peut me dire maintenant ce que c'est que le *mètre cube?*

E. — Le mètre cube c'est le volume d'un cube dont les côtés ont un mètre de longueur.

I. (tenant en main un cube taillé dans une betterave, etc.) : — Quelle est la forme de ce corps?

E. — Ce corps est un cube.

I. — Le volume de ce corps est-il un mètre cube?

E. — Non, monsieur.

I. — Que faudrait-il, pour que le volume de ce cube fût un mètre cube?

E. — Il faudrait, pour cela, que les côtés eussent la longueur d'un mètre.

I. — Supposons que la longueur des côtés soit égale à un mètre, que le volume de ce cube soit ainsi l'unité de volume ou mètre cube, à quoi serait alors égale la surface de l'une des faces?

E. — La surface de l'une des faces serait alors égale à un mètre carré.

I. (montrant un des côtés) :—Puisque, comme nous le supposons, ce côté est égal à un mètre, si je le divise en *dix* parties égales, à quoi sera égale une de ces divisions?

E. — Une de ces divisions sera égale à un *décimètre.*

I. (opère cette division du côté au moyen d'un couteau ; ensuite, il montre sur la même face le côté opposé à celui dont il vient de parler et il continue) :—A quoi, d'après notre supposition, ce côté est-il aussi égal?

E. — Ce côté-là est, d'après notre supposition, aussi égal à un mètre.

I. — Si je le divise de la même manière que celui de tantôt, à quoi sera égale une des parties?

E. — Une de ces divisions sera égale à un *décimètre.*

I. (opère sur le côté dont il vient de parler, de la même manière qu'il a fait tantôt, et il indique ensuite, au moyen du couteau, chaque point de division ainsi obtenu sur ce côté, à celui qui lui est opposé sur l'autre côté). — Combien y aura-t-il de parties déterminées dans notre face?

E. — Il y aura ainsi *dix* parties déterminées dans la face.

I. (après avoir coupé le cube suivant par chaque ligne de division obtenue sur cette face) : — En combien de parties le cube est-il divisé?

E. — Le cube est divisé en *dix* parties.

I. — Quelle est la longueur d'une de ces parties?

E. — La longueur d'une de ces parties est d'un mètre.

I. — Et la largeur?

E. — D'un mètre.

I. — L'épaisseur est-elle aussi égale à un mètre?

E. — Non, monsieur, l'épaisseur est égale à un décimètre.

I. — Vous voyez que toutes ces parties que nous avons obtenues ont un mètre de longueur, un mètre de largeur et un décimètre d'épaisseur; elles sont par conséquent?...

E. — Elles sont égales entre elles.

I. — Nous appellerons chacune de ces dix parties égales, dans lesquelles notre cube a été divisé, *une tranche.*

(Montrant une de ces tranches) : Si je voulais maintenant diviser cette tranche en dix parties égales, que faudrait-il faire?

E. — Il faudrait d'abord diviser deux côtés opposés appartenant à une même face de cette tranche, en dix parties égales, ensuite joindre chaque point de division obtenu sur l'un des côtés à celui qui lui correspond du côté opposé, et par toutes ces lignes de division, couper la tranche, et vous auriez dix parties égales.

I. — Je vais faire ce que vous venez de dire; examinez. J'ai maintenant décomposé ma tranche en dix parties égales qui ressemblent à de petites règles, et que nous désignerons pour cela sous le nom de *réglettes.*

Si, comme vous le voyez, une tranche me donne par cette division dix réglettes, combien en aurons-nous en divisant les dix tranches?

E. — Nous aurons dix fois dix, ou cent réglettes.

I. — Quelle est la longueur de chacune de ces réglettes?

E. — Chacune de ces réglettes a un mètre de longueur.

I. — Et la largeur?

E. — La largeur est d'un décimètre.

I. — Et l'épaisseur?

E. — Également d'un décimètre.

I. — Quelles sont donc les dimensions de chacune de ces cent réglettes?

E. — Chacune de ces cent réglettes a une longueur d'un mètre, une largeur d'un décimètre, et une épaisseur d'un décimètre.

I. — Elles sont donc entre elles...?

E. — Elles sont égales entre elles.

I. — Nous ne sommes pas encore au bout; — attention à ce que je vais faire. (L'instituteur coupe une réglette en dix parties égales, et demande après :) — Qu'ai-je fait?

E. — Vous avez partagé une réglette en dix parties.

I. — Et quelle est la longueur de chacune de ces parties?

E. — La longueur de chacune de ces parties est un décimètre.

I. — La largeur?

E. — Un décimètre.

I. — L'épaisseur?

E. — Également un décimètre.

I. — Combien chacune de ces parties a-t-elle de faces?

E. — Chacune de ces parties a six faces.

I. (montrant bien aux enfants une des faces) : — Quelle est la longueur et la largeur de cette face?

E. — Cette face a un décimètre de longueur et un décimètre de largeur.

I. — Chaque côté de ce petit corps est donc égal...?

E. — Chaque côté est égal à un décimètre.

I. — Voyez-vous une différence entre cette partie-ci et celle que nous venons d'examiner (en montrant une autre partie)?

E. — Non, monsieur; cette partie est égale à la première.

I. — Eh bien, il en est ainsi pour toutes les parties que nous avons obtenues par cette dernière division. Les parties sont donc égales entre elles.

Quelle forme ont les faces de ces petits corps?

E. — Ces faces sont des carrés.

I. — Combien d'arêtes présente chacun d'eux?

E. — Chacun d'eux a douze arêtes.

I. — Et combien de coins?

E. — Huit coins.

I. — Qui peut me répéter tout ce que nous avons dit sur ce petit corps?

E. — Ce corps a six faces égales et carrées, douze arêtes égales et huit coins.

I. — Vous rappelez-vous encore comment nous avons nommé un corps qui réunit ces qualités?

E. — Nous avons appelé ce corps un *cube*.

I. — Oui, c'est juste, c'est un cube ; mais tantôt nous avions un cube dont chaque côté avait un mètre de longueur, et nous appelions pour cette raison le volume de ce cube un *mètre cube;* celui-ci a des côtés qui n'ont qu'un décimètre, comment appellera-t-on son volume?

E. — On le nomme probablement un *décimètre cube*.

I. — Si chaque côté avait une longueur d'un centimètre, quel serait le volume?

E. — Ce serait un centimètre cube.

I. — Oui, c'est cela ; on prend toujours pour unité de volume, le volume d'un cube, et pour former le nom de cette unité de volume, on place le mot *cube* après le nom qui indique la longueur du côté.

Qu'est-ce donc qu'un mètre cube?

Qu'est-ce qu'un décimètre cube?

Qu'est-ce qu'un centimètre cube?

Qu'est-ce qu'un millimètre cube?

Nous avons vu tantôt que chacune des parties dans lesquelles le cube primitif a été divisé en dernier lieu est un cube ayant pour côté un décimètre, dont le volume est par conséquent un *décimètre cube ;* nous avons vu aussi qu'une des cent réglettes nous en a donné dix; je voudrais bien savoir maintenant combien le cube entier nous donnerait de ces parties?

E. — Le cube entier nous donnerait mille de ces parties, d'où il résulte que le mètre cube vaut mille décimètres cubes.

I. — Et un décimètre cube, combien vaudra-t-il de centimètres cubes?

E. — Un décimètre cube vaut mille centimètres cubes.

I. — Si un décimètre cube vaut mille centimètres cubes, combien un mètre cube ou mille décimètres cubes vaudront-ils donc de centimètres cubes?

E. — Un mètre cube vaudra mille fois mille centimètres cubes ou un million de centimètres cubes.

I. — Pourriez-vous maintenant me nommer les multiples du *mètre cube?*

E. — Les multiples du mètre cube sont : le *décamètre cube*, l'*hectomètre cube*, etc.

I. — Et quels sont les sous-multiples du *mètre cube?*

E. — Les sous-multiples du mètre cube sont : le *décimètre cube*, le *centimètre cube*, etc.

I. — Combien chacune de ces unités vaut-elle de fois l'unité immédiatement inférieure?

E. — Chacune de ces unités vaut mille unités de l'espèce immédiatement inférieure.

I. — Je dois vous faire observer, mes chers élèves, que les multiples du mètre cube ne sont pas usités; on fait seulement usage du mètre cube et de ses sous-multiples. Nous nous occuperons, dans la prochaine leçon, de quelques problèmes de la vie usuelle et dans la solution desquels vous aurez l'occasion de me prouver que vous avez bien compris le sujet que nous venons de traiter.

VII

MÉTHODE DES EXERCICES DE MÉMOIRE.

CHAPITRE PREMIER.

IMPORTANCE ET BUT DES EXERCICES DE MÉMOIRE.

Il fut un temps où, grâce à l'insouciance des instituteurs et à leur mode de procéder, toute branche d'enseignement était rabaissée au niveau d'une opération purement mécanique, d'un simple travail de mémoire. On exerçait la mémoire au détriment de toutes les autres facultés. Aujourd'hui encore, il est des établissements d'éducation où l'on ne vise qu'à cultiver la mémoire à l'aide de matériaux choisis avec aussi peu de discernement que d'intelligence et de goût. On a cependant reconnu que, pour retirer quelque utilité de ce travail, il faut employer des moyens simples et naturels, et soumettre les enfants à des exercices propres à perfectionner en eux la mémoire et à la fortifier dans ses diverses opérations.

Sans la mémoire, il ne resterait en notre esprit aucune image; un levier puissant ferait défaut à l'intelligence, toute intuition cesserait d'exercer son influence au moment même où s'arrêterait son action. En un mot, sans la mémoire, toute culture intellectuelle, toute connaissance historique serait impossible.

De ce qui précède, il résulte que le développement de la mémoire rentre dans les attributions de l'école élémentaire.

On distingue habituellement la mémoire des nombres, celle des mots et celle des choses. Il serait, à notre avis, plus convenable d'établir la division suivante : la mémoire des objets et celle des représentations de ces objets; ou, s'il est permis de

s'exprimer ainsi : la mémoire *matérielle* et la mémoire *formelle*. Relativement à l'école primaire, l'une et l'autre sont d'une égale importance.

Le but des exercices de mémoire dans l'école élémentaire doit être, sans contredit : 1° de concevoir la leçon, 2° de la retenir, 3° de la répéter.

Nous conseillons fortement de commencer de bonne heure les exercices de mémoire, puisque avec l'âge cette précieuse faculté de l'âme devient moins susceptible de culture.

La culture de la mémoire par les moyens artificiels, connus sous le nom de mnémonique, est incompatible avec la nature de notre enseignement élémentaire ; il n'est donc pas sérieusement à craindre de la voir introduire dans nos écoles. On ne doit employer dans celles-ci que des moyens naturels, tels que faire apprendre par cœur et exiger de fréquentes répétitions. A coup sûr les élèves en retireront plus de profit que si on leur appliquait toute la science de la mnémotechnie, qui au fond est plus ou moins entachée de charlatanisme. M. C. L. Schweizer, inspecteur de l'école normale à Weimar, dans son ouvrage sur la méthodique, que nous avons consulté pour notre méthode des exercices de mémoire et pour celle du dessin, dit que la mnémonique ne contribue guère à la formation de la mémoire proprement dite, qu'elle est simplement un moyen artificiel de retenir et de répéter plus aisément certaines choses. Il lui manque donc l'élément principal, la puissance de développer les facultés intellectuelles.

CHAPITRE II.

EXERCICES DE MÉMOIRE.

Dans la classe élémentaire, la mémoire s'exerce d'abord sur les sons et les lettres qui les représentent, sur les nombres et les chiffres ; vient ensuite la répétition de petites phrases dans les exercices par intuition ; puis la nomenclature des objets servant à ces exercices, les qualités qui les distinguent, les noms par lesquels on désigne leurs diverses parties. Mais ces exercices, dont

le *but principal* est tout autre que de former la mémoire, sont incomplets et insuffisants; il en faut d'autres qui aient essentiellement pour objet la culture de cette faculté.

A un jour fixe, chaque semaine, on explique soit une maxime religieuse ou morale, soit un proverbe, soit une sentence qui se rattache spécialement à la leçon de religion ou à celle par intuition.

On commencera par des maximes de deux lignes et l'on aura soin de n'augmenter la matière que si l'enfant manifeste lui-même le désir d'apprendre davantage. On procédera de la manière suivante. Le lundi, par exemple, après la leçon de religion, l'instituteur débitera, à voix haute et claire et avec l'accent convenable, une maxime qu'il aura choisie. Un des élèves la répétera, plusieurs autres la rediront successivement, puis on procédera à la répétition simultanée. Avant le départ des enfants (à onze heures), il est nécessaire de rappeler à leur souvenir la maxime apprise, afin qu'ils y pensent encore dans la maison paternelle. A la rentrée en classe, après midi, on fait derechef réciter la maxime ou les vers expliqués le matin; bien entendu, après la prière. Du moment que les enfants ont acquis une certaine facilité dans la lecture mécanique, l'instituteur leur lira une maxime ou un vers de leur livre, et fera répéter tantôt individuellement, tantôt simultanément, ce qu'il aura lu. Pour cet exercice, le livre de lecture mis entre les mains des enfants doit renfermer un choix de maximes et de morceaux de poésie à leur portée.

Dans le choix de la matière à apprendre par cœur, l'instituteur doit s'assurer non-seulement si elle est intelligible pour l'enfant, mais encore si elle est propre à exercer une influence favorable sur le cœur de l'élève. Il convient d'éviter toute expression de nature à blesser l'oreille ou le sentiment du jeune auditoire.

En même temps que ces exercices déjà indiqués, nous en recommandons un autre, que voici :

A la fin d'une leçon quelconque, l'instituteur, pour perfectionner la mémoire, citera trois, quatre, cinq, six mots et davantage, que les enfants répéteront après une pause plus ou moins longue.

Pour faciliter cet exercice aux enfants, voici la marche que l'on pourra adopter :

1° On choisit des mots indiquant des objets réunis habituellement dans le même endroit; par exemple : arbre, plante, fleur, jardin, fruit, etc. ;

2° Ces mots indiqueront les parties constitutives d'un objet ; par exemple : porte, fenêtre, escalier, plancher, cheminée, etc. ;

3° On choisira des mots commençant tous par la même lettre; par exemple : pupitre, pomme, porc, planche, pince, pepin, etc.

Afin de varier ces exercices et d'y introduire des difficultés, on aura recours à différents moyens.

a. On aura soin de choisir des mots tout à fait hétérogènes, ou des termes abstraits, ou des synonymes, ou des homonymes.

b. On exigera ensuite que les enfants répètent ces mots, 1° dans l'ordre que l'on a suivi en les leur dictant, 2° dans l'ordre inverse, 3° en omettant successivement le deuxième mot, le troisième, le quatrième, etc.

Un maître intelligent n'éprouvera aucune difficulté à multiplier ces exercices et à leur donner, en les variant à l'infini, tout le charme de la nouveauté.

Ces exercices sont d'une utilité incontestable. Leur action s'étend sur l'existence entière; ils facilitent aux enfants les moyens de s'acquitter plus tard avec succès des diverses obligations que leur imposera leur état, leur condition.

Avant de nous occuper de la division moyenne, nous devons recommander un exercice dont l'application nous a toujours procuré un grand avantage. Voici ce procédé :

Le maître raconte une petite histoire, une anecdote à la portée des enfants, et débitée en termes bien intelligibles pour des auditeurs de cet âge ; il leur adresse ensuite des questions auxquelles ils sont tenus de répondre en récitant quelques-unes des phrases de l'histoire même. Cela fait, l'un des élèves essaye de reproduire la narration jusqu'à l'endroit désigné par l'instituteur. Un autre lui succède et continue, soit jusqu'à un autre point indiqué, soit jusqu'à la fin.

Il va de soi qu'il ne faut pas se montrer trop exigeant, ni par rapport à l'enchaînement des idées, ni relativement aux expressions employées.

L'enfant ne sera d'abord astreint qu'à retenir les noms des

principaux personnages et les faits les plus importants ; plus tard le maître s'occupera de perfectionner le langage, d'améliorer la diction, etc.

Pour terminer, on tirera de l'histoire racontée une déduction morale ; les enfants devront la trouver eux-mêmes à l'aide des questions que le maître leur posera.

Les exercices spéciaux de mémoire pour la division moyenne ont pour objet des fables, des narrations, des poésies morales et religieuses, etc., à la portée des enfants ; ensuite des sentences morales, quelques prières d'école, les évangiles des dimanches, l'histoire sainte, le catéchisme et l'histoire du pays.

Ces devoirs, donnés à jour fixe chaque semaine, seront d'abord lus à haute voix, très-distinctement et très-clairement expliqués. Dans le courant de la semaine on rappelle au souvenir des élèves la leçon qu'ils ont à savoir par cœur ; par ce moyen ils n'ajourneront pas la besogne jusqu'au dernier moment.

Il est d'ailleurs très-avantageux de mettre entre leurs mains un recueil de petites poésies, de chansons dont les sujets soient empruntés à la vie de l'enfance et qui soient propres à développer en eux le sentiment religieux, la piété filiale et l'amour de la patrie.

Dans le paragraphe suivant, nous exposerons la manière de procéder la plus rationnelle, à notre avis, dans les exercices de ce genre.

Quant à la division supérieure, voici en quoi consiste la matière des exercices de mémoire :

1° Des chansons morales et religieuses ;

2° Des sentences et des vers bien choisis ;

3° Des fables et autres poëmes, des discours appropriés à l'âge et à la force intellectuelle des enfants de cette classe.

Il sera bon de consacrer une heure par semaine à ces exercices ; on aura grand soin en même temps d'expliquer convenablement la matière avant de la faire apprendre par cœur. Cette observation a un triple but :

1° De faire disparaître une manière d'apprendre toute machinale ;

2° De prévenir une récitation sans expression ;

3° Enfin, de ne pas exposer les élèves à choisir des sujets qui ne leur conviennent point.

Bien que l'instituteur doive décider en dernier ressort quelle est la pièce à apprendre par cœur, il peut néanmoins permettre aux élèves de lui faire des propositions; il trouvera ici le moyen d'apprécier leur discernement.

L'enseignement de l'histoire sainte et du catéchisme, celui de l'histoire profane, de la géographie et de l'histoire naturelle contribuent puissamment au développement de la mémoire; cependant, il ne faut pas le perdre de vue : dans ces diverses études on se propose un tout autre but, et il ne faut pas ici une récitation littérale, comme l'exigent certains exercices de mémoire proprement dits.

CHAPITRE III.

MANIÈRE DE FAIRE RÉCITER PAR CŒUR.

On est généralement porté à croire qu'il est à peu près indifférent de faire réciter, soit par le maître, soit par le moniteur, soit par toute autre personne, ce que les enfants ont appris par cœur, ou d'employer pour cette récitation tel ou tel autre moyen. Je suis d'un avis opposé. Il est évident que, si l'on veut se donner la peine d'imprimer à ces exercices une direction convenable, il y a moyen d'y rattacher une foule d'observations d'une grande utilité pour les élèves.

Tout ce que nous avons à dire sur ce point se rattache aux trois questions suivantes :

1° Quand faut-il faire réciter?

2° Qui doit faire réciter?

3° Comment faut-il réciter?

A la première question, je réponds : Il faut faire réciter à jour et à heure fixe. L'enfant doit savoir positivement l'heure consacrée à la répétition de ce qu'il a appris; sinon il aura recours à des prétextes pour réclamer l'indulgence du maître. En second lieu, il faut, entre les deux exercices, un intervalle suffisant pour que l'élève puisse apprendre ce qu'il doit savoir.

Qui doit faire réciter? — C'est l'instituteur lui-même. Notre but est ici d'obtenir, non pas une récitation machinale, mais bien

une narration à laquelle doivent prendre part et l'esprit et le cœur de l'enfant ; il faut en outre, en dirigeant la répétition, proportionner les indications à l'intelligence de l'élève, tantôt lui expliquer ce qu'il ne comprend pas, tantôt lui apprendre ce qu'il ignore ; cette double tâche est trop importante et trop difficile pour qu'on l'abandonne à un moniteur. On ne peut supposer à ce dernier le discernement nécessaire pour apprécier si c'est par paresse, par défaut d'intelligence ou peut-être à la suite de circonstances domestiques particulières, que l'enfant n'a pas appris sa leçon. Celui qui fait répéter les élèves doit encore examiner si, dans ce dernier cas, il y a légèreté, timidité ou négligence. Toutes ces conditions réunies indiquent assez qu'à l'instituteur seul il appartient de faire réciter les leçons.

Les instituteurs pratiques le savent trop bien du reste, l'assistance d'un moniteur en pareille circonstance peut avoir des conséquences très-funestes par rapport à la moralité des enfants. Les uns, pour se soustraire à la sévérité du maître, essayeront de corrompre le moniteur ; les autres chercheront par mille moyens à tromper ce dernier ; si, d'un autre côté, il transmet un rapport consciencieux, il n'est pas rare de le voir devenir l'objet d'une haine profonde de la part de ses condisciples.

Nous en concluons que, dans l'intérêt de l'école, l'instituteur doit s'occuper lui-même de cette besogne ; il s'épargnera encore, par ce moyen, toute espèce de désagréments avec les parents dont la susceptibilité est toujours très-grande, lorsque leurs enfants subissent une punition provoquée par le rapport d'un autre élève. Si d'ailleurs le temps manque absolument à l'instituteur, nous lui conseillons de choisir, pour y suppléer, le meilleur élève de la division supérieure, celui qui a le plus de douceur de caractère, qui est le plus généralement aimé et le plus estimé de la classe, qui possède toutes les connaissances nécessaires. En tout cas l'instituteur se réservera le droit d'inspection, et jamais il ne punira qu'après avoir lui-même examiné l'affaire.

Comment faut-il faire réciter ?

Il y a deux manières de procéder : en s'adressant à toute la classe ou à chaque élève individuellement. Bien que la récitation simultanée fasse gagner du temps et offre d'autres avantages dont nous parlerons plus bas, nous donnons néanmoins la

préférence à la répétition individuelle. En voici les raisons.

Par la récitation simultanée on ne peut atteindre qu'en *partie* le but que l'on se propose dans ces exercices. Jamais on ne distinguera les élèves qui ont *bien étudié* de ceux qui l'ont fait *superficiellement ;* ceux qui *parlent bien* et qui prononcent avec expression de ceux qui récitent *machinalement,* etc., etc. Par la répétition individuelle, au contraire, on parvient à connaître la force de chaque élève et l'on peut proportionner aux besoins de chacun le secours à offrir. Cependant ce n'est pas un motif pour exclure absolument la récitation simultanée. Il sera bon d'employer l'un de ces procédés sans rejeter absolument l'autre.

Outre l'avantage signalé plus haut, la récitation simultanée en présente d'autres encore : en parlant, pour ainsi dire, en chœur, l'enfant timide sera entraîné par ses compagnons; la récitation simultanée exerce une influence salutaire sur les élèves distraits, sur ceux qui éprouvent de la difficulté à parler couramment, et sur ceux dont l'accent est ordinairement trop monotone. Nous ne pouvons que répéter : Employez l'un des procédés, mais ne rejetez pas l'autre.

Quant à cette troisième question, nous ajouterons encore : Il faut tâcher de faire réciter par chacun des élèves une partie plus ou moins considérable de la leçon. Par ce moyen, le maître procure à l'enfant la satisfaction de donner, par une récitation convenable, une preuve de son application.

En agissant autrement, on exposerait quelques élèves à des tentatives de fraude et l'on favoriserait la paresse de ceux qui ordinairement ne travaillent que par crainte de s'attirer le mécontentement du maître.

Nous ne demandons pas que l'on impose à chaque élève l'obligation de réciter la leçon tout entière; ceci n'entre point dans nos vues; d'ailleurs, dans les écoles très-nombreuses ce serait une chose impossible. Voici ce que nous voulons : on s'adresse à l'un des élèves et on le charge de réciter une partie de la leçon; un second lui succède et récite la partie suivante, un troisième continue, et ainsi de suite. Chaque élève doit être préparé à reprendre et à continuer à son tour. Ainsi l'on gagne du temps, et toute la classe est forcée d'étudier la leçon en entier.

Quant à la manière d'être de l'instituteur pendant la leçon,

voici quel est notre avis. Il faut éviter d'intimider les enfants, soit par un ton trop rude, soit par une physionomie sombre, soit en leur infligeant trop légèrement des punitions; il pourrait en résulter que la leçon, bien apprise à la maison, serait mal récitée à l'école.

D'un autre côté l'instituteur mettra dans sa longanimité paternelle une certaine dose de juste sévérité; l'indulgence portée trop loin produirait de mauvais résultats.

Une faute grave que l'on commet fréquemment pendant ces exercices, faute sur laquelle nous appelons l'attention spéciale des instituteurs, c'est de venir mal à propos en aide à la mémoire des enfants. Il peut très-bien se faire qu'ayant parfaitement appris leur leçon, ils éprouvent de l'hésitation au moment de la réciter. La mémoire ressemble à une montre; une fois montée, elle marche pendant un certain temps. C'est donc au commencement de la leçon que l'enfant a besoin de l'assistance du maître et que celui-ci lui vient ordinairement en aide en lui soufflant les premiers mots de la phrase. Nous ne pouvons assez énergiquement blâmer cette façon d'agir, et voici pourquoi : l'enfant ne se donnera plus à l'avenir la peine d'apprendre sa leçon de manière à la posséder à fond; il comptera sur la complaisance du maître; bien plus, jamais il n'acquerra cette fermeté, cette assurance si nécessaire pour commencer un récit; il ne s'habituera pas à réfléchir sur l'enchaînement des diverses parties de son sujet; enfin, une fois sorti de l'école, il ne parviendra jamais à se rappeler ce qu'il y a appris. Il faut donc chercher un autre moyen d'intervention, par lequel on oblige l'enfant à réfléchir sérieusement et à apprendre par cœur d'une manière plus efficace. Voici celui que nous proposons.

On pose à l'enfant une série de questions qui insensiblement l'amènent à se rappeler la première ou la seconde idée. En se représentant l'une ou l'autre, et en se souvenant de la manière dont elles s'enchaînaient, l'enfant parvient à se rappeler en même temps le mot qui lui manque pour commencer ou pour continuer.

En l'habituant ainsi à trouver et à retenir les idées dont se compose la leçon apprise par cœur, on cultive sa mémoire, on développe son intelligence, et on la dispose à mieux comprendre l'ensemble d'un sujet littéraire. On aura soin surtout d'empêcher

absolument les élèves de se souffler les uns les autres : ce serait faire beau jeu à la paresse et au mauvais vouloir.

Les exercices de mémoire ayant pour but principal, non pas d'apprendre *beaucoup,* mais d'apprendre *bien,* il convient de procéder de temps en temps à une répétition générale. Nous conseillons fortement d'y recourir, d'abord à la fin du mois, ensuite à l'expiration de chaque trimestre, et enfin à chaque semestre. A chacune de ces époques on passera en revue, sinon tous, du moins un grand nombre des morceaux que les élèves auront appris.

Ces répétitions seront d'une grande utilité. L'instituteur ne se bornera pas à faire réciter un fragment de prose ou de vers; il profitera de l'occasion pour provoquer chez ses élèves l'attention et la réflexion. Il leur dira, par exemple : Le mois dernier, ou pendant le dernier trimestre, vous avez appris une pièce de vers qui nous invite à mettre toute confiance en Dieu et qui nous avertit de ne pas avoir trop de confiance en nous-mêmes. Récitez-moi cette pièce.

Ou bien encore : Récitez-moi le poëme dont l'idée principale est celle-ci : *Il n'y a que l'homme insensible qui soit capable d'oublier la bonté paternelle de Dieu.*

Pour terminer, nous croyons devoir emprunter au *Manuel* d'Overberg quelques passages relatifs à la matière que nous venons de traiter.

Voici ce que nous y lisons entre autres choses :

« Un exercice convenable de la mémoire, dans la jeunesse, fait recueillir un précieux trésor de vérités, de règles de conduite, de sentences consolantes, etc., qui restent longtemps imprimées dans l'âme, et souvent jusque dans l'âge le plus avancé. Elles éloignent plusieurs périls, font naître de bonnes pensées, empêchent de mauvais désirs, excitent à des actions de piété et sont une source de consolations dans les peines de la vie.

» Cet exercice de la mémoire à l'école offre quelque rapport avec le soin qu'on met à bien conserver des habillements, des provisions et d'autres objets nécessaires. Quiconque conserve bien ces choses, les a toujours sous la main en cas de besoin, et à l'occasion elles lui sont très-utiles. Il en est de même de ce que fournit une mémoire exercée. »

—

Le même auteur dit encore :

« Prenez garde, avant tout, que vos élèves récitent tout ce qu'ils ont appris par cœur, bien attentivement, clairement et avec l'expression convenable. S'ils s'habituent à bredouiller, comme on le fait dans plusieurs familles et même dans des écoles en disant les prières, toute la peine qu'on s'est donnée pour apprendre par cœur est inutile ; tout ce qui est récité de la sorte ne sert ni à l'instruction ni à l'édification de personne, fût-il question de la chose la plus instructive et la plus édifiante. Pour engager vos élèves à bien réciter ce qu'ils ont appris, récitez-le-leur vous-mêmes au commencement, le mieux que vous pourrez. »

EXEMPLES PRATIQUES.

DE LA MÉTHODE D'EXERCICE DE MÉMOIRE.

BUT.

Perfectionner la mémoire et la fortifier dans ses diverses opérations ; faciliter la culture intellectuelle par des moyens rationnels et compatibles avec l'enseignement élémentaire; exercer une influence salutaire sur le langage ; procurer à l'enfant la satisfaction de donner, par une récitation convenable, une preuve de son application, et le disposer à retenir les choses apprises et à mieux comprendre l'ensemble d'un sujet littéraire; faire recueillir, dans la jeunesse, un précieux trésor de vérités, de règles de conduite, de maximes, etc., qui peuvent être considérées comme une source de consolation dans les peines de la vie.

LEÇON.

SUJET : *Jacques et Anne ou l'OEil de Dieu.*

(Traité avec des enfants de 6 à 7 ans.)

Instituteur. — Mes enfants, je viens aujourd'hui accomplir la promesse que je vous ai faite hier, et je puis vous assurer d'avance que l'histoire que j'ai choisie est si intéressante que vous l'écouterez avec une grande attention. Voici cette histoire :

Il y avait deux enfants, le frère et la sœur. Le garçon s'appelait Jacques; la fille se nommait Anne. Un jour Jacques et Anne se trouvaient seuls au logis. Le frère dit à la sœur :

— Anne, viens, cherchons quelque chose de bon pour nous régaler.

Anne répondit :

— Oui, Jacques, je veux bien, si tu peux me conduire dans un endroit où personne ne puisse nous voir.

— Eh bien, dit Jacques, allons dans la laiterie, nous y trouverons de la crème excellente et nous en mangerons.

Anne répondit :

— Le voisin qui fend du bois dans la rue ne manquerait pas de nous voir.

— Viens donc à la cuisine, dit Jacques; il y a du miel dans une armoire, nous en étendrons sur notre pain.

— Mais tu n'y penses pas, mon frère, répondit Anne. Et la voisine, qui file assise devant la fenêtre, ne pourrait-elle pas nous voir ?

— Allons donc à la cave où sont les fruits, nous en mangerons à notre aise : il y fait si noir que personne ne nous verra.

— Ah ! mon frère, reprit encore Anne, es-tu bien sûr que personne ne nous verrait ? Tu as donc oublié qu'il y a au ciel un œil qui voit dans les ténèbres les plus épaisses, et même à travers les murailles.

Jacques, épouvanté par cette observation, s'écria :

— Tu as raison, ma sœur, je l'avais oublié ! L'œil de Dieu voit tout. On ne peut donc faire nulle part quelque mal sans qu'il le découvre.

Observation. — Après avoir raconté l'histoire une seconde fois, l'instituteur procédera de la manière suivante, pour faire retenir le texte et pour mettre les enfants sur la voie des applications morales qui en découlent.

De combien d'enfants vous ai-je parlé dans cette histoire?

Elève. — Vous avez parlé de deux enfants.

I. — Comment se nomment-ils?

E. — Ils se nomment Jacques et Anne.

I. — Jacques et Anne étaient... ?

E. — Ils étaient frère et sœur.

I. — Un jour les parents de ces deux enfants étaient sortis; — Jacques et Anne étaient donc...?

E. — Un jour Jacques et Anne étaient seuls à la maison.

I. — Que dit alors Jacques à sa sœur?

E. — Jacques dit à sa sœur : Viens, cherchons quelque chose de bon pour nous régaler.

I. — Et que lui répondit Anne?

E. — Elle dit : Si tu peux me conduire dans un endroit où personne ne puisse nous voir?

I — Jacques croyait-il la chose possible?

E. — Oui, monsieur.

I. — Et où voulait-il conduire sa sœur pour être bien caché?

E. — Jacques voulait conduire sa sœur Anne dans la laiterie.

I. — Que croyait-il trouver dans la laiterie?

E. — Il croyait trouver de la crème dans la laiterie.

I. — Et que voulait-il faire de cette crème?

E. — Il voulait manger cette crème.

I. — Dans l'histoire que je vous ai racontée, je vous ai encore parlé de deux autres personnes, d'un homme et d'une femme.

E. — Vous avez encore parlé du voisin et de la voisine.

I. — Que faisait le voisin?

E. — Le voisin fendait du bois.

I. — Où faisait-il cela?

E. — Dans la rue.

I. — Et de la rue il pouvait voir dans la laiterie, n'est-ce pas, mes enfants? C'est pourquoi Anne répondit?

E. — Anne répondit : Le voisin qui fend du bois ne manquerait pas de nous voir.

I. — Jacques ne se contenta pas de cela, il proposa à sa sœur d'aller où?

E. — Il proposa à sa sœur d'aller avec lui à la cuisine.

I. — Que voulait-il faire dans la cuisine?

E. — Il voulait manger du miel.

I. — Où se trouvait le miel?

E. — Le miel se trouvait dans l'armoire.

I. — Et comment se proposait-il de manger ce miel?

E. — Il se proposait de le manger avec du pain.

I. — C'est bien, mon enfant; mais pouvez-vous me répéter les paroles que Jacques adressa à sa sœur?

E. — Jacques dit à sa sœur : Viens donc à la cuisine : il y a du miel dans une armoire, nous en mangerons avec notre pain.

I. — Nous avons parlé aussi de la voisine. Où se trouvait celle-ci?

E. — La voisine était assise devant la fenêtre.

I. — Que faisait-elle?

E. — Elle filait.

I. — Et comme cette femme était placée devant la fenêtre, elle pouvait...?

E. — Regarder dans la cuisine de la maison de Jacques et d'Anne.

I. — Aussi Anne savait très-bien cela, car elle dit à son frère...?

E. — Anne dit à son frère : Et la voisine, qui file assise devant la fenêtre, ne pourrait-elle pas nous voir?

I. — Voilà Jacques de nouveau attrapé. Mais abandonne-t-il son projet? Non, mes enfants; il propose ensuite à sa sœur d'aller avec lui... — Qui me dira où?

E. — Jacques propose ensuite à sa sœur d'aller avec lui dans la cave.

I. — Pourquoi faire?

E. — Pour y manger des fruits.

I. — Dans la cave il se croyait en sûreté; il ne pouvait être vu ni du voisin, ni de la voisine, ni de personne, parce qu'il y faisait...?

E. — Parce qu'il faisait noir dans la cave.

I. — Mais Anne savait très-bien qu'il y a quelqu'un qui peut nous voir dans les lieux même les plus obscurs. — Qui donc est ce quelqu'un?

E. — C'est Dieu, qui peut nous voir partout.

I. — Aussi la petite sœur répondit?

E. — Elle répondit : Tu as donc oublié qu'il y a au ciel un œil qui voit dans les ténèbres!

I. — A cette observation, Jacques fut épouvanté, et que dit-il?

E. — Tu as raison, ma sœur, dit-il; Dieu voit tout.

I. — Et il comprit que l'on ne peut faire nulle part quelque mal sans — sans?...

E. — Il comprit qu'on ne peut faire nulle part du mal sans être vu de Dieu.

Observation. — Après avoir adressé ces questions aux enfants, l'un des élèves essaye de reproduire la narration jusqu'à l'endroit désigné par l'instituteur. Un autre lui succède et continue, soit jusqu'à un autre point indiqué, soit jusqu'à la fin.

DÉDUCTION MORALE.

I. — Que croyait Jacques, n'étant pas vu des hommes?

E. — Jacques, n'étant pas vu des hommes, se croyait inaperçu.

I. — Que proposait-il pour cela à sa sœur?

E. — C'est pourquoi il proposa à sa sœur d'aller avec lui dans la cave.

I. — Pour y faire quoi?

E. — Pour y manger des fruits.

I. — Que disait-il à Anne, qui nous indique qu'il ait réellement pensé à cela?

E. — Il disait à Anne : Là il fait tellement noir, que personne ne peut nous voir.

I. — Oui, mes chers enfants, le voleur qui s'introduit pendant la nuit dans les maisons pour voler pense aussi que personne ne le voit. L'ouvrier, par exemple, le maçon qui travaille à la cheminée sur le toit, s'il reste une partie de la journée à ne rien faire, pense aussi...?

E. — Il pense aussi que personne ne le voit, parce qu'il n'est pas vu de son maître.

I. — La servante, qui détourne de l'argent ou un objet quelconque de ses maîtres, pense également...?

E. — Elle pense également n'être vue de personne.

I. — Mais en est-il ainsi? La petite Anne ne nous apprend-elle pas le contraire? Que disait-elle à son frère?

E. — Elle disait : « Ah ! mon cher frère, ne sais-tu pas que l'œil de Dieu voit partout ? »

I. — Et après cette réponse d'Anne, Jacques persista-t-il à vouloir faire du mal?

E. — Non, il reconnut que sa sœur avait raison.

I. — Comment savez-vous cela?

E. — Parce qu'il dit à sa sœur ceci :

« Tu as raison, je l'avais oublié : l'œil de Dieu voit partout. »

I. — Certes, mes enfants, Dieu nous voit partout où nous sommes; il voit tout ce que nous faisons; non-seulement il voit toutes nos actions, mais il connaît nos pensées.

Jacques avait déjà, depuis longtemps, la mauvaise pensée de prendre à ses parents sans permission quelque chose à manger; mais il s'épouvanta lorsque sa sœur lui rappela que Dieu le verrait. Comment donc cette pensée à Dieu a-t-elle pu empêcher Jacques de faire le mal?

E. — Parce qu'il savait que Dieu ne l'aimerait plus.

I. — Ah! oui, mes enfants, la seule pensée de ne pas être aimé de Dieu est terrible! Je suppose maintenant que vous trouviez un canif, un beau canif! appartenant à un de vos condisciples; vous auriez bien envie de garder ce canif pour vous, mais cette pensée vous vient : *Dieu me voit, et il ne peut plus m'aimer!* — Que feriez-vous alors?

E. — Je rendrais le canif à mon condisciple.

I. — Vous voyez bien, mes enfants, que la pensée : *Dieu me voit,* peut nous prémunir contre le vol et contre l'escroquerie. Pensez donc toujours que l'œil de Dieu nous observe partout et toujours; n'oubliez jamais que nous perdons l'amour de Dieu, si nous étendons la main pour prendre quelque chose qui ne nous appartient pas, ou si nous voulons tromper qui que ce soit. Et si cette pensée ne suffisait pas pour empêcher l'un ou l'autre d'entre vous de commettre une mauvaise action, qu'il soit effrayé à cette seule pensée : « *Dieu punit!* » Il punira chaque vol, chaque tromperie, chaque mauvaise action.

VIII

MÉTHODE DE CHANT.

INTRODUCTION.

L'homme a des dispositions naturelles pour le chant ; il éprouve de la satisfaction à entendre bien chanter ; le petit enfant lui même, dans son berceau, semble, par ses gestes, dire à sa mère : « Maman, chante-moi quelque chose ! moi aussi je veux apprendre à chanter. »

Il est nécessaire d'introduire le chant dans les écoles ; mais il faut l'y introduire sous sa forme simple et dans sa beauté naturelle ; le chant doit être, à l'école comme dans la famille, l'expression de la joie ; il doit prêter son charme à la parole, à la prière, leur donner la grâce et la vie ; il doit alléger le travail, égayer le repos, aviver le plaisir, tempérer le chagrin, animer les fêtes et les récréations.

Dans les établissements consacrés à l'instruction élémentaire, le chant doit encore avoir pour but principal d'exciter et d'entretenir le sentiment religieux. Le chant exerce l'ouïe ; il est la meilleure préparation à la lecture expressive ; il développe les organes de la parole, donne à la voix de la force et de la souplesse, et fait naître le sentiment de la mesure et de la cadence. Le chant exerce une influence salutaire sur l'esprit et sur le caractère ; il contribue à rendre la vie d'école plus agréable aux élèves. La musique vocale est la mère de toute autre musique, et si l'école ne peut avoir la prétention de former des artistes, il entre cependant dans ses attributions de préparer pour la carrière musicale,

aussi bien que pour toute autre, des jeunes gens doués d'un talent hors ligne.

« Exclure le chant du programme de l'école, comme dit » Schwartz, c'est renoncer au développement d'une force puis- » sante chez l'homme. » On ne peut en disconvenir, celui qui aime la musique se montre plus généralement accessible à ce qui est beau, à ce qui est bien; il témoigne une répugnance instinctive contre toute grossièreté de mœurs. « Otez le chant au » peuple, dit Curtman, et vous le poussez vers la brutalité. » Nous dirons encore avec Schlumeyer : « Le chant est le moyen » le plus simple et le plus efficace de provoquer chez l'homme » l'amour du bien, de faire naître, dans l'âme de l'enfant, cet en- » thousiasme pour le vrai, le beau et tout ce qui est noble, etc. »

L'instrument le plus propre à faciliter les leçons de chant, pour le maître aussi bien que pour l'élève, c'est, à notre avis, le *violon*. Nous ne contestons cependant en aucune façon la supériorité de l'accompagnement du piano ou de l'harmonium, lorsqu'il s'agit de chœurs composés pour des adultes en état d'exécuter leurs parties avec plus ou moins d'habileté.

Le violon est, nous le répétons, l'instrument le plus convenable pour les exercices de chant dans les écoles, et en général pour former la voix des enfants. Le son de cet instrument a la plus grande analogie avec la voix humaine; il est assez fort pour dominer dans une classe nombreuse, et il offre en même temps les avantages d'un accompagnement simple au moyen d'accords. D'ailleurs l'acquisition d'un violon n'est pas au-dessus des moyens financiers des instituteurs; et quoique cet instrument, pour le manier en artiste, exige du talent et de longues études, il est néanmoins facile de parvenir au point de s'en servir avec succès dans les leçons de chant.

D'autres avantages, bien importants dans l'enseignement primaire, se rattachent à l'emploi du violon. Il est loisible à l'instituteur, pendant la leçon, de parler, de marcher, de se placer tantôt auprès de l'un, tantôt auprès de l'autre, et d'avoir constamment l'œil fixé sur les élèves.

Nous plaignons de tout notre cœur l'instituteur obligé de donner les leçons de chant sans l'aide d'un violon. S'occuper cinq ou six heures par jour d'un nombre plus ou moins grand

d'enfants, et, outre cette pénible besogne, être encore forcé de donner des leçons de chant, sans l'aide d'un instrument, ce serait un travail au-dessus des forces humaines, et contre lequel nous protestons de toute notre force.

Si l'on aspire à obtenir quelque succès dans cette partie de l'enseignement, il faut suivre rigoureusement une marche bien coordonnée. Dans celle que nous allons indiquer, nous avons reproduit les principes et quelques exercices d'un ouvrage intitulé : *le Chant dans les écoles primaires*, par B. Braun. Stuttgard, 1844.

PRÉLIMINAIRES.

La musique s'occupe des tons : ces tons diffèrent entre eux sous le rapport 1° de la mélodie, 2° du rhythme, et 3° de l'expression.

La musique vocale diffère de la musique instrumentale en ce qu'elle offre une difficulté de plus, celle de prononcer des paroles.

Ce qui distingue la voix humaine, c'est une grande sonorité. Cependant, comme il n'est pas donné à tout homme de produire, musicalement parlant, une intonation convenable, il est indispensable à l'instituteur de savoir :

a. Comment on forme une intonation convenable;

b. Quelles sont les qualités requises pour une bonne intonation ;

c. Ce qu'il faut faire pour amener les élèves à une bonne intonation.

1° *Qualités requises pour une bonne intonation*.

Pour qu'une intonation soit *bonne*, il faut qu'elle ait les qualités suivantes : 1° *la netteté*, 2° *la fermeté*, 3° *une articulation pure*, et 4° elle doit être *pleine*.

L'intonation est *nette* quand elle n'est pas accompagnée d'un sifflement nasillard, d'un cri ou d'un hurlement. Elle est *ferme*

lorsque du premier jet elle atteint précisément la hauteur requise et qu'elle la conserve jusqu'à la fin. L'articulation est *pure,* lorsqu'on entend distinctement tous les sons de la syllabe prononcée.

2° *Moyens d'amener les élèves à produire une intonation convenable.*

L'instituteur s'attachera avant tout à reconnaître chez ses élèves l'état de conformation des organes qui doivent concourir à la formation d'un ton. Pour cela, il observera leur manière de respirer, non-seulement lorsqu'il leur apprend la musique, mais encore lors des autres leçons. Une respiration douce et régulière est un signe certain que les organes sont propres à la musique vocale; une poitrine étroite, des poumons malades produisent une respiration forte et saccadée, et par conséquent un ton faible. Les enfants auxquels l'instituteur reconnaîtra ces défauts cesseront de recevoir des leçons de chant; la continuation de ces exercices nuirait à leur santé.

En règle générale, les organes exempts des défauts que nous venons de signaler produiront une intonation *pleine.*

Les exercices de chant sont très-utiles au développement de la poitrine et des autres organes intérieurs, pourvu qu'on ne s'y livre pas avec excès. Ils ne doivent pas durer plus d'une heure et encore avec des interruptions assez fréquentes.

Les élèves seront appelés à chanter l'un après l'autre; c'est le moyen d'apprécier leur force respective, et on leur procure ainsi des intervalles de repos.

Il faut empêcher les élèves de *crier* au lieu de chanter; il ne faut jamais forcer la voix.

La leçon ne doit pas avoir lieu immédiatement après les repas ou après un exercice corporel à la suite duquel les enfants seront fatigués ou échauffés.

3° *Règles à observer pour l'intonation.*

Ces règles sont au nombre de sept :

1. Il faut, pour la respiration, avoir fait provision d'une suffisante quantité d'air.

2. Employer l'air respiré avec économie et dans une juste mesure.

3. Aspirer l'air de nouveau avant d'avoir entièrement consommé la provision que l'on avait faite.

4. Ouvrir immédiatement la bouche de manière à introduire entre les dents un doigt que l'on fera jouer facilement. Il faut conserver la même ouverture pendant toute l'émission de la voix ; sans cette précaution, l'intonation ne sortirait pas, elle resterait dans la gorge ou se déchirerait entre les dents.

5. Aussi longtemps que l'on soutient le ton, la langue doit rester en repos et toucher les dents légèrement vers la pointe.

6. A la fin de l'intonation, la bouche se ferme, sans que les lèvres soient assujetties à se poser l'une sur l'autre.

7. Tout instituteur doit savoir lui-même produire une intonation convenable et pouvoir appliquer avec fruit les quelques règles qui précèdent.

Premier Cours.

DIVISION PRÉPARATOIRE.

CHAPITRE PREMIER.

RHYTHMIQUE.

§ Ier. — *Position des élèves.*

Le maître disposera les élèves autour de lui, de manière à les avoir tous sous les yeux, et afin qu'ils puissent apercevoir ses moindres mouvements.

Les élèves se tiendront immobiles, la tête droite, la poitrine un peu en saillie.

§ II. — *Mesure en deux temps.*

Le maître fera compter simultanément par ses élèves : *Un, deux; un, deux*, etc., comme élément de la mesure en deux temps.

Il marche ensuite dans l'école, à pas réglés, disant à haute voix : *Un, deux; un, deux,* etc. A cette marche succèdent des mouvements de main.

§ III. — *Mesure en trois temps.*

Le maître fera d'abord compter par les élèves simultanément *un, deux, trois*, etc., comme élément de la mesure en trois temps; il frappera ensuite de la main droite, en disant tout haut à plusieurs reprises : *Un, deux, trois,* etc. Il répétera les mêmes exercices avec les enfants.

§ IV. — *Mesure en quatre temps.*

Le maître fera compter *un, deux, trois, quatre,* comme élément de la mesure en quatre temps; puis il passera aux exercices de la main. Il battra la mesure en quatre temps, en disant *un, deux, trois, quatre,* et en appuyant davantage sur le premier temps. Il fera ensuite répéter ces exercices par les élèves.

Nous engageons les instituteurs à se servir d'abord de la mesure en quatre temps, comme la plus facile à concevoir par les élèves.

§ V. — *De la pause et du soupir.*

Le maître compte d'abord de vive voix, *un, deux, un, deux, un, deux,* etc.; ensuite il reprend cet exercice, mais en appuyant plus fortement sur le premier temps. Après avoir répété à diverses reprises, il se borne à énoncer le premier temps et il fait un repos sur le second; ainsi il dit : *Un,*—; *un,* —; *un,* —; etc.; il en fait autant pour les différentes mesures.

Les exercices que nous venons de donner comme destinés à l'enseignement du chant, dans la classe supérieure, suffisent à développer chez les élèves de ce cours le sentiment de la mesure.

CHAPITRE II.

MÉLODIE.

§ Ier. — *Exercices sur quelques tons du médium.*

Le maître émet une intonation claire et forte, par exemple : *fa, la, do;* il fait répéter ce ton par les élèves à une octave plus élevée.

Si l'on choisit ici le médium, c'est-à-dire des tons pris vers le milieu de l'échelle vocale, c'est que le cours inférieur se compose d'enfants fort jeunes, et qu'à cet âge la voix se prête davantage aux tons de médium.

Toute la classe est soumise simultanément à ces exercices, afin que la hardiesse des uns excite la timidité des autres. Quoi qu'il en soit, nous pensons que le résultat obtenu par ce moyen sera satisfaisant, pourvu que les élèves ouvrent la bouche en s'efforçant de produire le ton indiqué. Au bout de quelque temps on remarquera chez les moins hardis une timidité beaucoup moins grande.

Prenant ensuite ses élèves individuellement, le maître leur fera répéter, les uns après les autres, les exercices auxquels il vient d'être procédé simultanément. Pendant cette répétition, toute la classe restera silencieuse et attentive; de cette manière le maître reconnaîtra facilement ceux de ses élèves qui ont les dispositions musicales nécessaires pour suivre le cours avec succès. L'instituteur comprendra combien il lui importe de se montrer envers les élèves bienveillant et encourageant, de leur faire ses observations avec douceur et avec précaution, de se contenter au commencement de légers succès, et d'avoir toute la patience indispensable pour atteindre son but.

§ II. — *Intonation sur un signal de l'instituteur.*

Pour qu'il y ait de l'ensemble dans l'intonation, il est indispensable que l'instituteur donne un signal. Il chantera, par exemple, le ton *sol* sur la voyelle *a* ou sur la syllabe *la*, et chaque fois au signal convenu, simultanément avec les élèves, il soumettra cette intonation aux modifications rhythmiques expliquées dans les premiers paragraphes, et par conséquent aux mesures à deux, à trois et à quatre temps. Les mêmes exercices devront être répétés pour chaque ton pris dans une échelle moyenne.

§ III. — *Fautes à éviter.*

a. Le maître ayant émis à voix pleine un ton quelconque, *la*, par exemple, et l'ayant soutenu assez longtemps, le fait répéter par les élèves tantôt simultanément et tantôt individuellement.

Il est des fautes qui sont pour ainsi dire naturelles aux enfants, et qu'ils commettent fréquemment pendant ces exercices. Nous indiquerons ici les principales :

1° En formant un ton, ils ont une tendance prononcée à glisser.

2° Ils ne prononcent pas assez vite la voyelle de la syllabe ou du mot, et s'arrêtent au contraire trop longtemps sur la consonne ; ainsi, par exemple, s'ils ont à prononcer en chantant la syllabe *la*, ils appuient trop sur la consonne *l* (*lla*), ou bien ils ajoutent une deuxième *l* et ils disent *lal*.

3° En commençant à chanter, ils ont ordinairement un tremblement dans la voix. C'est un effet de la peur, ou bien encore c'est qu'ils n'ont pas mis convenablement en jeu les organes dont nous avons parlé.

4° Ils se tiennent habituellement courbés, ce qui, nous l'avons dit, s'oppose au passage facile de l'air, et par conséquent à la production d'une intonation ferme.

b. Le maître émet successivement des intonations convenables sur un signal donné, en observant ce que nous avons dit dans les paragraphes précédents. Les élèves répéteront après lui et de la même manière.

§ IV. — *Chant des phrases principales de la mélodie.*

Nous entendons par *phrase principale de la mélodie,* la réunion des accords suivants : l'accord de la tonique, et l'accord de la quarte et de la quinte avec sa résolution.

Les principales phrases ou figures musicales sont les suivantes :

1. *L'accord du triton* (tierce) ou *l'accord parfait* en montant et en descendant.

2. L'accord du quatrième ton (*fa* en *do* majeur).

3. L'accord de la septième dominante avec sa résolution.

4. Le tétracorde en montant et en descendant (*do, ré, mi, fa, mi, ré, do*).
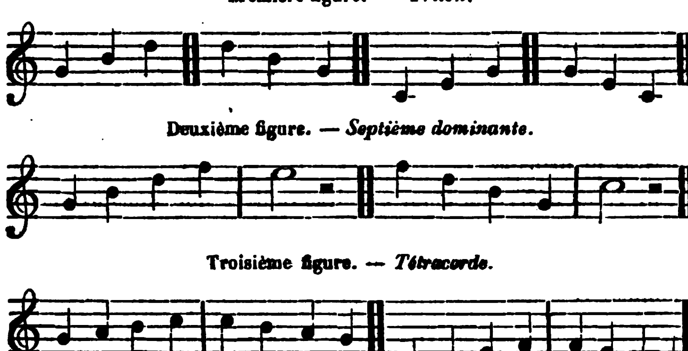
5. La gamme moyenne (gamme naturelle, mais prise dans les termes moyens).

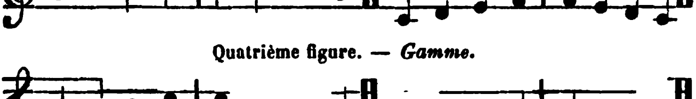
6. Les cadences.

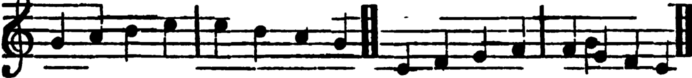
N. B. — L'accord de la sous-dominante (quatrième ton) et celui de la septième dominante ne font qu'un seul accord ; il n'y a donc que cinq figures différentes.

Exemples.
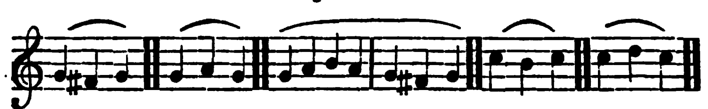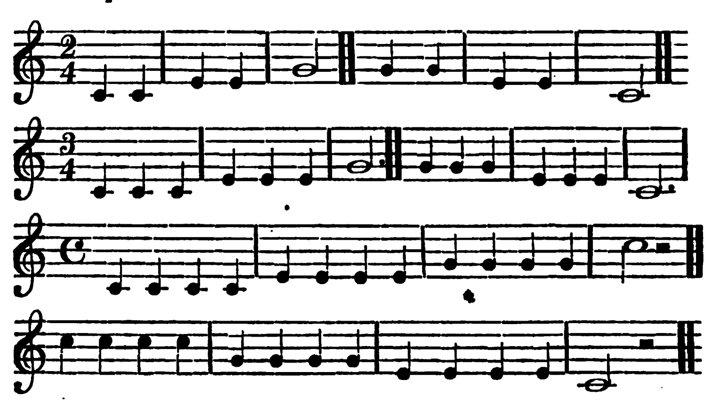








Sixième figure. — *Cadences.*



Ces figures principales, appliquées à différentes parties, serviront d'exercice aux enfants, jusqu'à ce qu'ils les sachent par cœur et les chantent conformément aux règles suivantes :
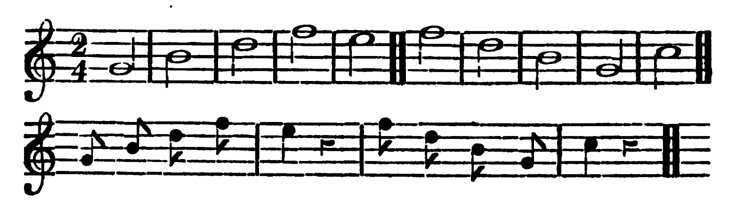
Exercices.
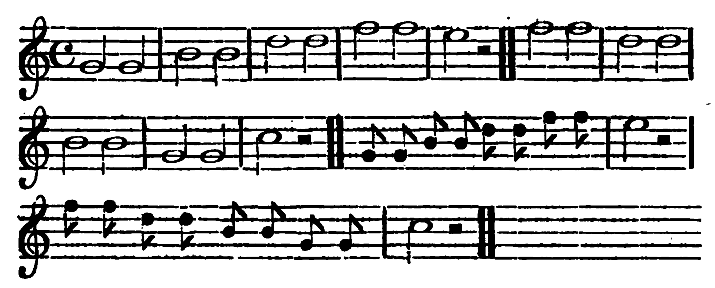
a. *Dans différentes mesures* (voir p. 348) ; par exemple, l'accord parfait.



Observation.—Les mêmes mesures sont appliquées aux autres phrases principales.

b. *Dans différents tons,* en observant ce que nous avons vu page 349, de sorte que la noire sera changée en une blanche ou en une simple croche ; par exemple, l'accord de la septième dominante.





Même observation que ci-dessus.
c. *Avec l'expression convenable.*

CHAPITRE III.

L'EXPRESSION.

§ I[er]. — *Exercices consistant à chanter sur les différentes voyelles.*

Vocaliser et syllaber.

Dans tout ce qui précède, les enfants n'ont exercé leur voix que sur la voyelle *a* ou sur la syllabe *la*.

Les voyelles qui se prêtent le mieux au chant sont : 1° la voyelle *a,* avec la plus grande ouverture possible de la bouche ; 2° la voyelle *o,* avec l'ouverture ronde ; 3° la voyelle *é,* avec l'ouverture large.

Il s'agit maintenant de les exercer à prononcer les syllabes *la, lo, lé,* en observant les indications données au § II, p. 348.

Observation. — La grande ouverture de la bouche donne naissance au ton le plus parfait ; les tons engendrés par l'ouverture ronde sont moins parfaits, et enfin les moins parfaits sont ceux produits par l'ouverture large.

§ II. — *Vocaliser avec les voyelles* é, o, u, i, *et ensuite avec les voyelles composées de diphthongues.*

1° Vocaliser.

2° Syllaber, suivant le § IV, p. 351 (exemple : *lo, lo, lo ; li, li, li,* etc., *do, ré, mi ; mi, ré, do,* etc.).

A. La voyelle à la fin.

a. Exercices avec les consonnes non soutenues.

b. Avec les consonnes soutenues.

c. Avec les consonnes composées, par exemple : *drap, clef.*

B. La voyelle au commencement.

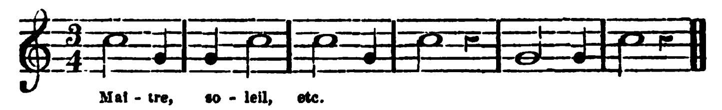
Avec les consonnes non soutenues, comme *b, c*.

La force et la pureté du ton dépendant tout à fait d'une bonne vocalisation, nous considérons ces exercices comme très-importants.

§ III. — *Chanter avec des paroles.*
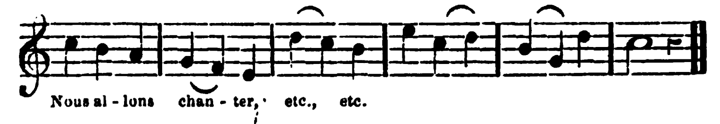
Les premières leçons par émission de sons et celles de lecture euphonique sont d'excellents moyens d'habituer les enfants à prononcer purement. Si cette partie de l'enseignement a été bien traitée, l'instituteur trouvera ses élèves en état de répondre aux exigences de ce paragraphe, c'est-à-dire qu'ils auront une prononciation pure et une accentuation convenable. Cela posé, voici la marche à suivre :

Le maître, après avoir prononcé, sur des tons d'une hauteur différente, l'un ou l'autre polysyllabe, fait répéter la même chose par les enfants en les forçant d'appuyer sur la syllabe radicale, par exemple :



Jusqu'à présent tous les exercices étaient ce que nous appelons du chant syllabique, c'est-à-dire qu'il y avait une syllabe pour chaque son.

On peut aussi faire chanter plusieurs tons sur une syllabe, et alors ce chant s'appelle chant mélismatique, par exemple :



Avant de passer au cours suivant, il est indispensable de faire

beaucoup d'exercices analogues à ceux qui précèdent et de donner aux enfants les indications nécessaires sur la manière de respirer.

Deuxième Cours.

ENSEIGNEMENT DU CHANT PROPREMENT DIT.

Jusqu'ici tous les exercices ont été exécutés exclusivement à l'aide de l'audition. Les enfants ignorent entièrement de quelle manière on peut représenter pour l'œil ce qu'ils viennent de faire. C'est ce dont on les entretiendra dans ce deuxième cours. Les leçons de chant se présenteront dès ce moment sous une autre face. On commencera à initier les élèves à la connaissance des signes nécessaires pour procéder convenablement aux exercices qui vont suivre.

CHAPITRE PREMIER.

RHYTHMIQUE.

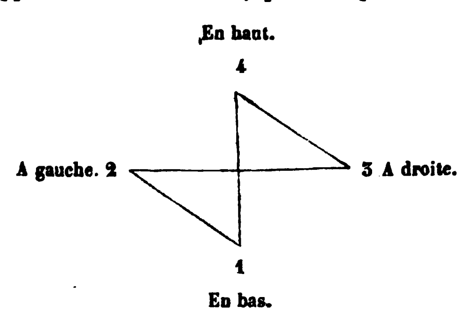
§ Ier. — *La mesure en quatre temps.*

Représentation de cette mesure. *La noire.*

L'instituteur fait quatre pas en comptant tout haut : *un, deux, trois, quatre ;* puis il demande : Qu'est-ce que je viens de faire?

Il marche ensuite en découpant ses pas ainsi : 2 fois 4, 3 fois 3, 4 fois 4 ; il oblige ses élèves à trouver par eux-mêmes la combinaison de ces marches. Puis il leur dit : Mes enfants, de même qu'on peut mesurer la marche par les pas, de même on peut mesurer le chant, c'est-à-dire, le temps qu'on y emploie.

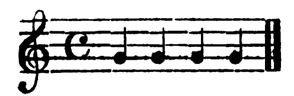
Des marches à exécuter en chantant rendront cette explication intelligible. L'instituteur explique alors de quel moyen on se sert habituellement pour remplacer ces marches par des mouvements du bras, à l'effet de marquer les mesures et les temps, ce qu'on appelle *battre la mesure,* par exemple :



Lorsque toute la classe sera parvenue à savoir battre la mesure de la manière précédemment indiquée, l'instituteur dira qu'on appelle en musique ces quatre mouvements égaux entre eux, *mesure complète.*

En réunissant des phrases musicales de deux fois, trois fois, quatre fois quatre mouvements, on obtient une phrase musicale qui renferme autant de mesures complètes que l'on exécute de fois quatre mouvements, ce qu'on appelle un rhythme.

L'instituteur, après avoir fait répéter par les élèves des phrases musicales de deux, trois ou quatre mesures, continue : Nous allons maintenant représenter sur la planche ce que vous venez de faire. — Il écrit pour la mesure en quatre temps :



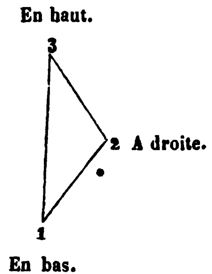
Le maître. — Ces signes s'appellent notes ; il en faut quatre pour une mesure entière. On les appelle *noires.* La mesure pour laquelle il faut quatre noires s'appelle *mesure à quatre temps.* On représente cette mesure de deux manières différentes, par $\frac{4}{4}$ ou par C.

Après avoir chanté une phrase de deux, trois ou quatre mesures, l'instituteur écrit cette phrase sur la planche noire. A l'aide de quelques questions il s'assurera si les enfants l'ont compris.
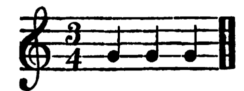
§ II. — *La mesure à trois temps.*

Le maître. — De même que l'on peut diviser une marche en quatre, quatre et quatre pas, de même on peut la diviser en trois, trois et trois pas.

Quant au mouvement de la main, il faut remarquer que, pour mesurer un chant en trois temps, on bat d'abord en bas, puis à droite, puis en haut ; par exemple :



Le temps de trois mouvements s'appelle la mesure en $\frac{3}{4}$. Cette mesure est représentée par 3 noires.



Le reste comme au paragraphe précédent.

§ III. — *La mesure en deux temps.*
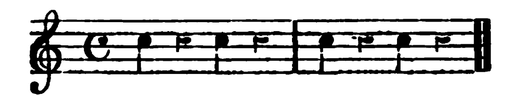
Même procédé qu'au paragraphe précédent.

§ IV. — *Du silence et de la pause.*

Le soupir. — L'instituteur faisant les quatre mouvements, comme dans la mesure en quatre temps, prononcera au premier temps, *un,* au deuxième temps, *deux,* au troisième temps, *trois,*

et pour le quatrième il se taira. Les enfants répéteront ensuite la même chose.

Le maître fait alors remarquer aux enfants que ce silence observé sur un des quatre mouvements est appelé *soupir ;* il est représenté de la manière suivante :



Ainsi chaque fois que vous rencontrerez ce nouveau signe, appelé *soupir,* vous aurez soin d'observer un silence durant un temps.

La répétition de plusieurs exercices de ce genre affermira les élèves dans l'observation des soupirs. Nous recommandons aussi la dictée de phrases musicales renfermant des soupirs aux différents temps.

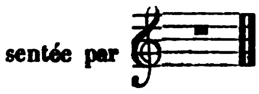
§ V. — *La ronde.*

L'instituteur, après avoir chanté et soutenu un ton quelconque pendant quatre temps, dira aux enfants que l'on représente un ton de cette durée par , signe que l'on appelle en musique *une ronde.*

On procède ensuite à des exercices tendant à perfectionner les enfants dans la lecture rhythmique, ainsi que dans l'observation des signes traités jusqu'ici.

§ VI. — *La pause.*

L'instituteur, après avoir fait quatre mouvements sans chanter, dira aux enfants que le silence d'une mesure entière, ou de la valeur d'une ronde, se nomme *pause.* Cette pause est représentée par

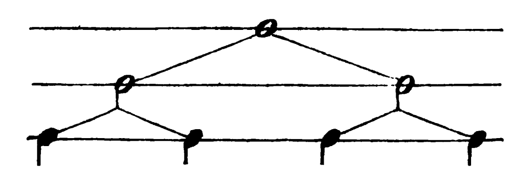


Il fera faire ensuite plusieurs exercices.

§ VII. — *La blanche.*
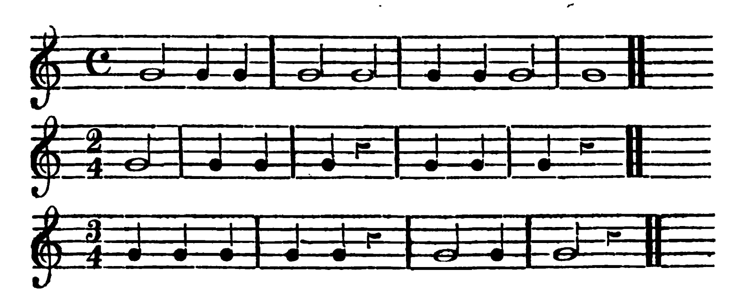
Le maître, après avoir donné une explication analogue à celle des paragraphes précédents, tracera sur la planche noire les trois différents genres de notes expliqués, et s'assurera par des questions que les élèves ont une idée nette de la valeur de chacune d'elles.

Par exemple :



A l'aide de cette figure il sera facile de faire comprendre qu'une ronde vaut deux blanches, et qu'une blanche vaut deux noires.

Modèle d'un exercice.



Ces exercices sont d'abord analysés par les enfants, qui indiquent et énoncent la valeur de chaque note ; ensuite on fait la même chose en battant la mesure, et enfin en chantant et en battant la mesure.

§ VIII. — *La demi-pause.*

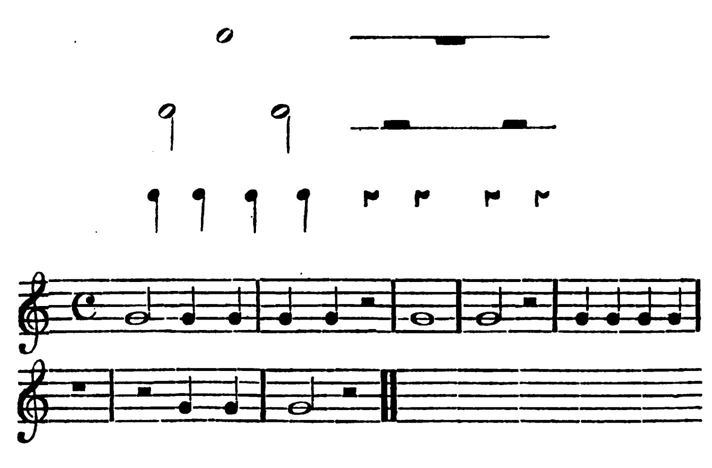
L'instituteur, pour donner une idée exacte de la demi-pause et de sa valeur, peut s'y prendre de la manière suivante :

Il chantera un *la* sur les deux premiers temps de la mesure complète ou de la mesure en quatre temps, et il se taira pendant les deux derniers temps de la même mesure.

Répétition de la part des élèves.

L'instituteur fait connaître à ses élèves le nouveau signe représentant la demi-pause. (Exercices.)

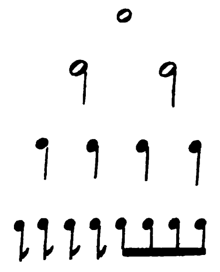
Remarque. — Le maître doit avoir soin de mettre en regard les différentes pauses expliquées jusqu'ici, avec les notes d'une valeur égale, par exemple :



§ IX. — *La croche.*

Pour faire comprendre la valeur rhythmique de la croche, le maître, tout en faisant les quatre mouvements, peut, sur chacun d'eux, chanter deux *la*, ou bien compter de cette façon : Sur le premier temps, *un, un;* sur le deuxième, *deux, deux;* sur le troisième, *trois, trois;* et sur le quatrième, *quatre, quatre.* Il peut encore compter sur le premier temps, *un, deux;* sur le deuxième, *trois, quatre;* sur le troisième, *cinq, six,* et sur le quatrième, *sept, huit.* Vient ensuite la représentation de chacun de ces demi-temps que l'on appelle *croches.*

Pour bien faire comprendre la valeur de la croche relativement aux autres notes, on attachera aux explications ce modèle :



Ici il convient d'expliquer comment il se fait que les morceaux de musique ne commencent pas toujours par le premier temps de la mesure.

§ X. — *Le demi-soupir.*
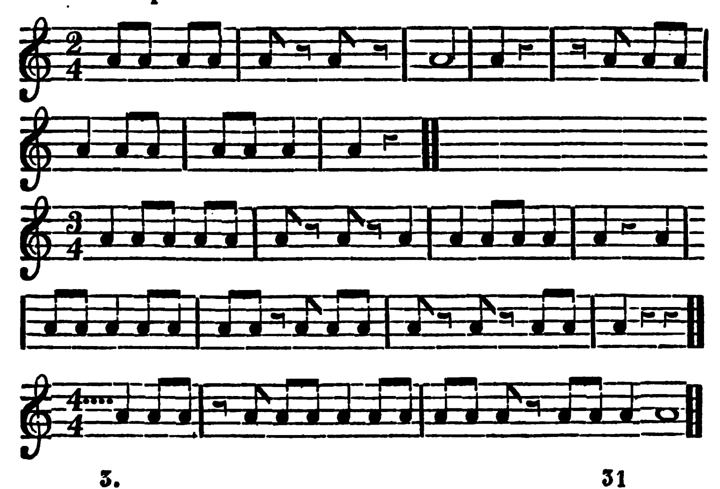
L'instituteur fait quatre mouvements, en prononçant, sur chacun d'eux, deux *la* d'égale durée, mais il a soin d'en prononcer un à haute voix et l'autre à voix basse.

Répétition de la part des élèves.

Représentation de ce signe au tableau.

Observation. — Arrivé à ce point, il sera nécessaire de faire une récapitulation de toutes les notes et de toutes les pauses dont on a parlé dans les paragraphes précédents ; on passe ensuite à des exercices et on les fait analyser.

Par exemple :



§ XI. — *Le point.*

A. *Après la blanche.* — Avant d'indiquer aux enfants la valeur réelle du point placé derrière la blanche, il sera bon de leur faire voir de quelle manière on peut réunir en chantant trois temps d'une mesure entière.

A cet effet le maître écrit sur le tableau



qu'il chante ensuite sur quatre *la* différents. Un arc tracé sous les trois premières noires indiquera qu'on doit prolonger le premier *la* jusqu'à ce que le troisième temps soit fait.
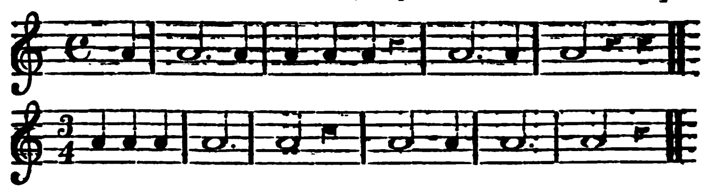
Par exemple :
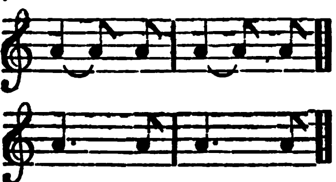


Répétition de la part des élèves.

L'instituteur. — Ce que nous venons de faire se représente aussi de la manière suivante :

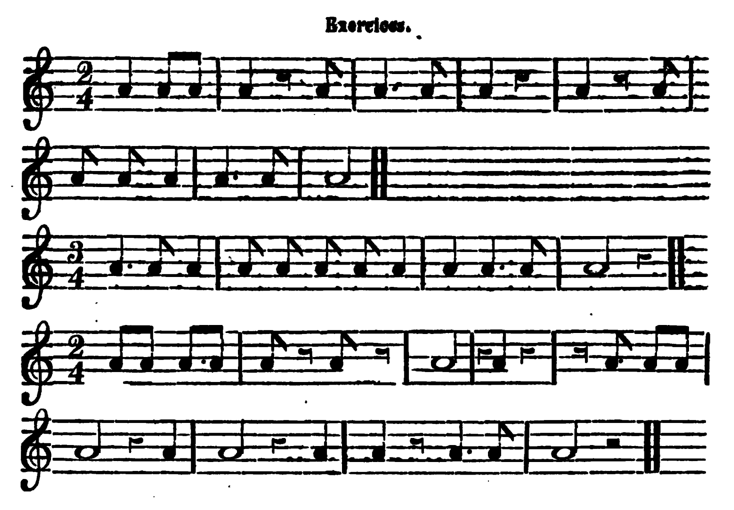
Après avoir dit aux enfants qu'un point placé après une blanche vaut la moitié de cette dernière, il passera à ces exercices :



B. *Après la noire.* — Le point placé après la noire vaut la moitié de celle-ci ou une croche. Représentation de deux manières différentes.



Exercices.

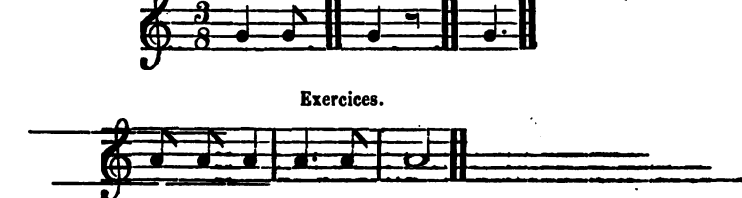


§ XII. — *La mesure en $\frac{3}{8}$ et en $\frac{6}{8}$.*

A. $\frac{3}{8}$. L'instituteur procède de la même manière que pour la mesure en $\frac{3}{4}$; seulement il aura soin d'accélérer les mouvements.

Répétition de la part des élèves.

Après avoir dit aux enfants qu'on appelle ce mouvement la mesure de $\frac{3}{8}$, le maître ajoutera que cette mesure se représente aussi sous les formes suivantes :
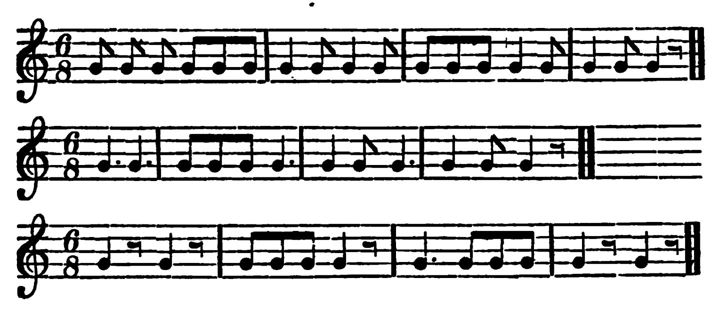


Exercices.

B. $\frac{6}{8}$. Le maître, en faisant deux mouvements, comptera sur chacun de ces mouvements *un, deux, trois; un, deux, trois.*

Répétition par les élèves.

L'instituteur montrera ensuite aux élèves comment on représente la mesure de $\frac{6}{8}$.

Exercices.



CHAPITRE II.

MÉLODIE.

§ Ier. — *Explications relatives à la hauteur d'un ton.*

Observation. — Les détails dans lesquels nous sommes entré nous paraissent suffisants pour indiquer à l'instituteur le mode de procéder dans les exercices suivants.

Nous nous bornerons à lui tracer le plan, c'est-à-dire l'indication sommaire des exercices qui constituent le reste de la méthode.

§ II. — *Le premier ton de la gamme (la tonique).*

Remarque. — Dans l'explication de chacun des tons de la gamme, on observera les points suivants :

1. Exposition ou explication.
   a. L'instituteur chante lui-même.
   b. Il fait répéter par les élèves ce qu'il a chanté.
2. Représentation du sujet.
3. Exercices.
4. Examen (oralement et par écrit).

§ III. — *Le premier et le deuxième ton de la gamme (tonique et sus-tonique).*

§ IV. — *Le troisième ton (médiante) en rapport avec les deux tons précédents.*

§ V. — *Le quatrième ton (sous-dominante) en rapport avec les trois tons précédents.*

§ VI.—*Le cinquième ton de la gamme (ou la dominante).*

§ VII. — *Chant des tierces au moyen des cinq tons exercés, de degré en degré.*

Remarque. — Par les chants des cinq premiers tons, on s'est exercé sur la première moitié de la gamme, tandis que par les exercices des tierces et par l'exécution de l'accord parfait on a en vue le développement du sentiment de la mélodie ou de l'harmonie.

Pour les exercices à deux voix, l'instituteur partagera les élèves en deux groupes, de manière qu'il y ait de chaque côté un nombre à peu près égal des plus habiles chanteurs de la classe. Pour les exercices ultérieurs, on choisira pour la première partie ceux des élèves qui sont à même de reproduire le plus facilement les tons élevés.

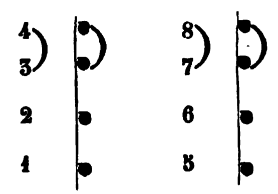
§ VIII. — *Intervalles de quarte et de quinte.*

Pour en arriver à poser la note avec justesse, il faut que l'élève se représente plus ou moins bien les notes de l'accord parfait ; au moyen de ces notes, on a plus de facilité à trouver les autres.

Les tons de l'accord parfait et les tons intermédiaires, la seconde et la quarte sont des éléments qui, répétés et étendus, constituent un domaine magnifique dans la musique. Parvenus à ce point, les élèves sont à même de chanter de petits morceaux.

§ IX. — *Le sixième, le septième et le huitième ton de la gamme ou la sixte, la septième et l'octave.*

On établit une comparaison entre des tons tels que ceux-ci.



On peut ainsi faire comprendre aux enfants que la distance entre les tons de la première moitié de la gamme correspond exactement à celle qui sépare les tons de la deuxième moitié. De cette succession naturelle des tons on déduira la règle suivante :
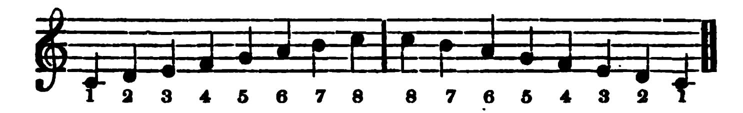
Après trois tons entiers, suit un demi-ton.

Lorsque à l'aide des exercices indiqués aux paragraphes précédents, les enfants auront appris à chanter avec justesse les intervalles entre les cinq premiers tons de la gamme, on passera à l'exercice des tons de quinte, de sixte, de septième et d'octave. Ces exercices ont lieu dans l'ordre suivant :

1° L'octave.
2° La septième.
3° La sixte.

§ X. — *La gamme entière.*

Dénomination des notes par des noms propres.



Jusqu'ici les élèves ignorent complétement les noms propres des notes, attendu qu'ils les ont désignées en solfiant par le nom

des chiffres ; dans ce paragraphe seulement on leur apprend les véritables noms des notes, c'est-à-dire, *do, ré, mi, fa, sol, la, si,* ainsi que la clef de sol 𝄞. On fait alors chanter la gamme dans différentes mesures. Indépendamment de cela on emploie des morceaux à deux voix, appris par audition.

§ XI. — *Extension de la gamme.*

5		sol.
4		fa.
3		mi.
2		ré.
1 =	8	do.
	7	si.
	6	la.
	5	sol.
	4	fa.
	3	mi.
	2	ré.
8 =	1	do.
7		si.
6		la.
5		sol.

Cette figure représente la succession naturelle des notes ; elle a pour but de faire connaître aux élèves les notes plus basses et plus hautes que celles qu'ils ont apprises dans le paragraphe précédent. L'extension est combinée de manière à pouvoir être exécutée par la voix des enfants.

Les explications et les développements qui s'y rattachent sont très-simples et nous devons supposer que tout instituteur intelligent les appliquera avec succès.

CHAPITRE III.

EXPRESSION.

Dans la première classe, nous avons fortement insisté sur l'importance de la vocalisation, de la valeur syllabique et de la prononciation des mots. C'est ici le moment de recueillir les fruits de ces exercices préparatoires; il s'agit de réunir l'*expression*, le *rhythme* et la *mélodie*.

Après avoir eu égard à ce que nous avons dit § 1, 2 et 3, chapitre III du premier cours, on posera les fondements du chant expressif.

Les enfants, en grandissant, deviennent plus raisonnables; le développement intellectuel marche de pair avec le développement physique. Le moment est donc arrivé de leur donner, avant l'exécution d'un morceau de chant quelconque, les explications propres à leur en faire comprendre le caractère et les idées.

Un instituteur rempli de zèle et doué de quelque talent d'observation s'assurera facilement s'il a touché juste. L'enfant annoncera bien vite, par l'expression qu'il mettra dans son chant, s'il en est pénétré ou s'il y est resté insensible.

Il est une grande vérité, la voici : Celui qui possède l'art de faire convenablement ouvrir la bouche aux enfants quand ils chantent, celui-là saura aussi trouver le chemin qui conduit à leur cœur et à leur âme.

Le premier point à obtenir dans cette classe, c'est que l'élève en vienne à manifester, par la déclamation, qu'il a bien compris les paroles et qu'il en est pénétré. Le deuxième est d'établir une différence par rapport à la force du ton.

On explique aux élèves de cette classe ce que l'on entend par : a. *un ton fort* (*forté*), que l'on représente en musique par *F*; b. *un ton faible* (*piano*), que l'on désigne par *P*, et c. *un ton moyen* (*mezzo*), que l'on désigne par *MF* ou *M*.

Troisième Cours.

CHAPITRE PREMIER.

RHYTHMIQUE.

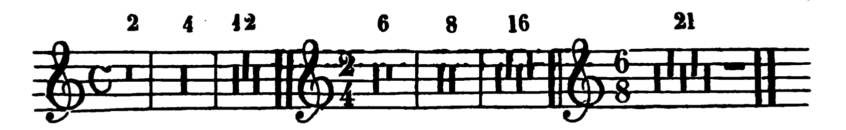
§ Ier. — *La double croche.*

1° Explications.
2° Exercices.
  a. Mesure simple.
  b. Mesure composée.

§ II. — *Les mesures les plus usitées.*

A.	La mesure de	C	par exemple	4 blanches.
B.	»	$\frac{4}{4}$	»	4 noires.
C.	»	$\frac{2}{2}$ ou ₵		2 blanches.
D.	»	$\frac{2}{4}$	»	2 noires.
E.	»	$\frac{3}{2}$	»	3 blanches.
F.	»	$\frac{3}{4}$	»	3 noires.
G.	»	$\frac{3}{8}$	»	3 croches.
H.	»	$\frac{6}{2}$	»	6 blanch.
I.	»	$\frac{6}{4}$	»	6 noires.
K.	»	$\frac{6}{8}$	»	6 croch.

§ III. — *Les différentes pauses qui représentent plusieurs mesures entières.*



A l'aide de ces indications on peut représenter un nombre quelconque de pauses.

§ IV. — *Différentes manières d'indiquer le mouvement.*

Largo, adagio, allegro, andante, andantino, piu mosso, etc. (Explications verbales relativement à chacune de ces expressions.)

CHAPITRE II.

MÉLODIE.

Jusqu'ici on a employé la gamme majeure naturelle (*do, ré, mi, fa, sol, la, si, do*), et les élèves ont été préparés par là à comprendre les explications tendant à leur faire connaître la gamme chromatique.
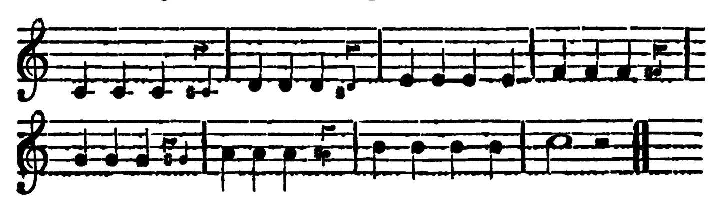
§ Ier. — *Exposé de la gamme chromatique. — Chant de cette gamme d'après l'audition.*

a. *En montant.* — Par l'exercice des notes *mi-fa* et *si-do,* une partie de la gamme chromatique a été déjà plus ou moins préparée. Pour faire comprendre aux enfants qu'il y a également entre les notes *do-ré, ré-mi, fa-sol,* etc., des demi-tons analogues à ceux de *mi-fa* et de *si-do,* on procédera de la manière suivante :

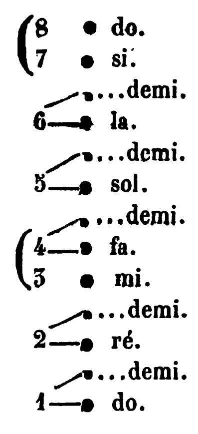
Les enfants, en chantant la gamme naturelle, telle qu'elle est représentée, passeront sous silence le quatrième temps de chaque

mesure, tandis que le maître leur fera entendre, soit au moyen du violon, soit en chantant, les tons intermédiaires précédés d'un dièse, afin d'indiquer le passage indirect qu'il y a du premier ton au deuxième, etc., de la gamme.
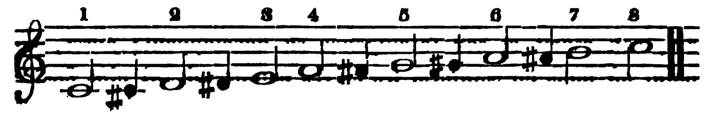
Voici la représentation de ce que nous venons de dire :



On pourrait également représenter la chose ainsi.



Dès que, par ce moyen intuitif, les enfants sont parvenus à se faire une idée de la succession des tons de la gamme chromatique, on transcrit cette dernière sur la planche noire.

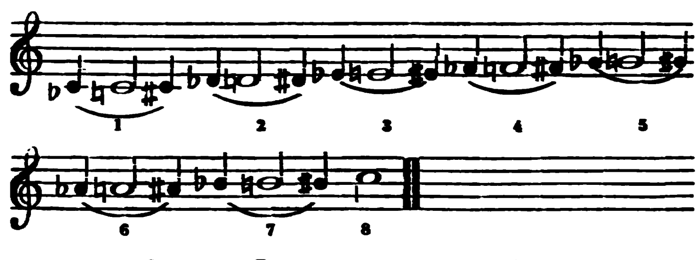


On fera remarquer ensuite que les notes *do, ré, mi, fa, sol, la, si, do,* représentent les tons *principaux* de la gamme, tandis que les notes précédées d'un *dièse* représentent les tons *accessoires* ou *intermédiaires*.

Quant à la désignation de ces derniers, on ajoute la détermination *dièse;* par exemple : *do, do dièse, ré, ré dièse,* etc. Après cette explication on passe à l'exécution de la gamme chromatique d'après audition, en désignant chaque note par le nom qui lui est propre. Cet exercice a pour but de faire apprendre la gamme chromatique par cœur, de familiariser le sentiment musical de l'élève avec le caractère ou la propriété de cette gamme.

b. *En descendant.* — Mêmes exercices en sens inverse.

Pour établir une comparaison au moyen de laquelle les enfants parviennent plus facilement à se représenter les rapports entre les tons de la gamme, nous proposons le modèle suivant :



§ II. — *La gamme en* sol *majeur.*

§ III. — *La gamme en* fa *majeur.*



CHAPITRE III.

EXPRESSION.

Nous l'avons déjà fait remarquer, à mesure que l'enfant grandit, son esprit et son intelligence se développent; aussi, au point où nous en sommes, les élèves comprendront plus facilement le texte et saisiront plus vite la mélodie. De ces deux choses dépendent principalement l'expression convenable des paroles et l'émission de l'intonation. L'élève le plus intelligent, c'est-à-dire celui qui conçoit le mieux, lira avec l'expression convenable; c'est encore celui-là qui chantera avec le plus d'expression. C'est in-

diquer le but auquel doivent tendre tous les efforts de l'instituteur.

Nous le répétons, l'expression parfaite, en fait de chant, dépend de deux choses :

a. Il faut comprendre les paroles ;

b. Il faut unir à la mélodie une prononciation pure des paroles.

Pour parvenir à cette fin, nous recommandons les deux moyens suivants :

1° *Expliquer convenablement le texte.*

A ce sujet nous ferons remarquer qu'un texte au-dessus de la portée de l'enfant est un obstacle à tout succès en matière de chant.

L'élément religieux et moral doit toujours prédominer avec sa sainte simplicité dans le choix des morceaux. Cependant il entre dans les attributions de l'instituteur de préparer à ses élèves un répertoire de chants propres à provoquer la gaieté, et ensuite des morceaux de nature à inspirer aux jeunes gens la gravité et des sentiments sérieux (1).

2° *Déclamez convenablement le texte* en présence de toute la classe, et faites faire la même chose par les élèves ; ensuite, chantez vous-même le morceau, avec l'expression requise.

Pour assurer le succès de ces exercices, on aura soin de ne pas prendre des morceaux d'une harmonie trop compliquée, embarrassés de roulades ou de figures musicales ; on évitera également les mouvements trop accélérés.

Ce cours se termine par l'explication de quelques signes qui se rapportent à l'expression du chant, tels que :

1° $<$ crescendo.
2° $>$ decrescendo.
3° $<>$ crescendo et decrescendo.
4° ⌒ arc qui signifie qu'il faut unir 2 ou plusieurs notes.
5° (staccato) piquez les notes.

(1) Nous avons publié un recueil de *Chants notés*, à une, à deux et à trois parties, adaptés à l'intelligence et aux besoins des élèves des écoles primaires et des écoles moyennes, que nous croyons digne d'être recommandé à l'attention des Instituteurs; ce recueil contenant 31 morceaux ne coûte que 40 centimes. — A Nivelles, chez Despret frères.

Quatrième Cours.

CHAPITRE PREMIER.

RHYTHMIQUE.

Voir les exercices du troisième cours : Rhythmique.

CHAPITRE II.

MÉLODIE.

§ Ier. — *La gamme en* LA *mineur.*

a. Exercices sans paroles ; *b.* avec paroles ; *c.* exécution de morceaux en *la* mineur.

§ II. — *La gamme en* MI *mineur.*

a. Exercices sans paroles ; *b.* exercices avec paroles ; *c.* exécution de chants en *mi* mineur.

§ III. — *La gamme en* RÉ *mineur.*

a. Exercices sans paroles ; *b.* exercices avec paroles ; *c.* exécution de chants en *ré* mineur.

CHAPITRE III.

EXPRESSION.

Voir les exercices du troisième cours, au même chapitre.

IX

MÉTHODE

POUR

L'ENSEIGNEMENT DES SOLIDES OU DES FORMES GÉOMÉTRIQUES.

INTRODUCTION.

Cet enseignement a pour but de faire bien remarquer la forme des objets et de chacune de leurs parties; ou bien encore de faire considérer les corps dans leur ensemble et dans leurs parties, afin de parvenir, par l'étude et la comparaison, à une connaissance exacte des proportions, des positions, des réunions, de la division des figures, des lignes et des angles. Ce procédé a été introduit par J. Schmid qui l'a développé dans son ouvrage intitulé : *les Éléments de la forme et de la grandeur d'après les principes de Pestalozzi.*

Il exerce l'élève à examiner attentivement les objets, à en détailler minutieusement la forme, à établir des comparaisons ; il provoque par conséquent l'attention, la réflexion et l'invention ; il dispose les élèves à porter un jugement prompt et assuré sur les objets de toutes formes qui se présentent à leur vue, ce qui offre de grands avantages dans la vie usuelle ; il exerce l'œil, l'habitue à l'ordre et à la régularité, développe le sentiment du beau, les organes de la parole ; c'est un excellent moyen d'occuper utilement dans les écoles différentes classes à la fois. C'est encore un auxiliaire précieux pour la géométrie, puisqu'il amène l'élève à trouver tout ce qui caractérise une figure ; il éveille en outre l'amour de la science et, plus que tout autre enseigne-

ment, il rend hommage au principe d'intuition. Son utilité pour la calligraphie et le dessin est trop évidente pour que nous entrions à ce sujet dans d'autres détails.

On ne peut en disconvenir, cet enseignement rentre tout à fait dans les attributions des écoles élémentaires. Il est cependant une question à examiner : eu égard au peu de temps consacré à l'étude, et au grand nombre d'autres matières que l'on doit enseigner pendant ce temps, est-il possible de donner à cette branche d'instruction le développement nécessaire?

Nous n'hésitons pas à le déclarer, la plupart de nos écoles rurales ne sont guère en position de consacrer à cette étude un temps suffisant pour en tirer un certain parti. Cependant un instituteur dévoué à sa mission se gardera bien de négliger absolument une branche d'enseignement dont ses élèves doivent retirer de si nombreux avantages. Avec un peu de bon vouloir, il y aura toujours moyen de trouver une heure au moins par semaine pour la consacrer à cet objet.

MÉTHODE PROPREMENT DITE.

CHAPITRE PREMIER.

NOTIONS PRÉLIMINAIRES.

La méthode est extrêmement simple. Après quelques explications préliminaires sur le point, les lignes, les arêtes, les angles, les faces, les coins, etc., etc., on commencera le premier cours par l'examen des solides. —Les élèves, après avoir étudié un des corps indiqués plus loin, en feront la description, et les plus avancés traceront le dessin sur leur ardoise.

Nous nous bornerons à l'indication des sujets, en laissant aux instituteurs le soin de faire arriver les enfants à trouver d'eux-mêmes les différentes faces, coins, etc., etc, comme nous

le démontrerons dans l'exemple pratique qui suit et ayant pour sujet le cube.

1. *Le cube.*
2. *Le parallélipipède.*
3. *Le prisme triangulaire.*
4. *La pyramide tronquée.*
5. *Le cylindre.*
6. *Le cône.*
7. *La pyramide quadrangulaire.*
8. *Le tétraède ou la pyramide triangulaire.*
9. *Le dodécaèdre.*
10. *L'icosaèdre.*
11. *La sphère, le globe.*



CHAPITRE II.

COMPARAISON DES SOLIDES PRÉCÉDEMMENT EXPLIQUÉS.

1. Les noms des solides.
2. Les faces des solides :
   a. Des prismes triangulaires.
   b. Des cylindres.
   c. Des cônes.
   d. Des dodécaèdres.
3. Les coins des solides :
   a. Des prismes triangulaires.
   b. Des cylindres.
   c. Des cônes.
   d. Des dodécaèdres.
4. Les arêtes des solides :
   a. Des prismes triangulaires.
   b. Des cylindres.
   c. Des cônes.
   d. Des dodécaèdres.
5. Les angles des solides :
   a. Des prismes triangulaires.

b. Des cylindres.

c. Des cônes.

d. Des dodécaèdres.

6. La direction des arêtes par rapport à la position qu'elles occupent entre elles :

a. Des prismes triangulaires.

b. Des cylindres.

c. Des cônes.

d. Des dodécaèdres.

7. Quelques applications.

Observation. — L'instituteur engage les élèves à chercher des produits de la nature ou de l'art, dont la forme corresponde à l'un ou à l'autre des corps expliqués.

Par exemple, la salle d'école et certains objets qui s'y trouvent.

L'intérieur de cette salle a la forme d'un parallélipipède. Les poutres du plafond ressemblent à une pyramide tronquée. Le poêle et le tuyau sont des cylindres. Le plancher et le plafond, les fenêtres, la porte, les dessus des pupitres forment des rectangles. La touche ressemble à un cylindre terminé par un cône; etc.

Dans les écoles où les circonstances locales permettraient de donner à cette branche plus d'extension, on pourrait considérer, comme exercices propres au deuxième cours, ceux que nous énumérerons plus bas.

CHAPITRE III.

ENSEIGNEMENT PROPREMENT DIT SUR LES FORMES GÉOMÉTRIQUES.

Les principaux objets sur lesquels se concentre cet enseignement sont : le *point*, la *ligne*, la *face* et enfin le *corps*.

Nous prendrons pour point de départ le premier de ces objets, et nous nous occuperons d'abord des qualités du *point*, et ensuite de la position d'un point par rapport à un ou à plusieurs autres.

Ceci constitue le premier degré.

On peut réunir les points au moyen de lignes ; nous ratta-

cherons donc à ces explications celles qui se rapportent aux lignes.

Le deuxième degré comprendra :

1. Définition de la ligne.
2. La ligne droite.
3. La ligne courbe.
4. La ligne courte ou longue.
5. La ligne horizontale, verticale, perpendiculaire.
6. La ligne oblique.
7. La ligne parallèle.

On montre ensuite aux enfants la manière de tracer deux lignes qui se touchent par l'une de leurs extrémités. Cette indication conduit au troisième degré qui traite des différents angles.

8. Explication du sommet et des côtés d'un angle.
9. Explication des différentes espèces d'angles.
10. Questions dont la solution exige la formation de divers angles déterminés.
11. Indication d'objets sur lesquels se trouvent les différents angles.

Aux exercices précédents se rattache la connaissance des angles qui ont le sommet ou un côté commun.

L'instituteur trace sur le tableau deux lignes qui se coupent, il les fait comparer entre elles, et fait remarquer que le sommet est commun. Ceci conduit au quatrième degré qui a pour objet les angles opposés par le sommet, les angles adjacents, etc.

Après l'explication des angles, on passera au cinquième degré qui comprend l'étude des figures.

On expliquera d'abord ce que l'on entend par figure géométrique.

On donnera ensuite l'explication des triangles : le triangle rectangle, le triangle équilatéral.

Au sixième degré on traitera successivement :

1. Les carrés et les polyèdres.
2. La circonférence.
3. Les figures formées de lignes droites et de lignes courbes.
4. L'étude du cercle, etc., etc.

Pour terminer, nous indiquerons le matériel nécessaire à l'enseignement des formes géométriques.

Il doit y avoir dans la classe un compas de dimension convenable, une règle et une équerre. Il faut encore qu'il y ait les solides suivants en carton ou en bois : un cube, un prisme, un cône, une pyramide, un cylindre, une sphère, un dodécaèdre, un tétraèdre, divers polyèdres, etc.

EXEMPLE PRATIQUE.

—

BUT.

Faire considérer les objets dans leur ensemble et dans leurs parties, afin de parvenir, par la comparaison, à une connaissance exacte des proportions, des positions, des réunions, de la division des figures, des lignes et des angles. — Provoquer l'attention, la réflexion et l'invention. — Disposer les élèves à porter un jugement prompt et assuré sur les objets de toutes formes qui se présentent à leur vue. — Exercer l'œil, habituer à l'ordre et à la régularité. — Faciliter l'étude de la géométrie, de la calligraphie et du dessin.

—

LEÇON.

SUJET : *Le cube.*

Instituteur (montrant un cube). — Qu'est-ce ceci?

Elève. — C'est une chose, un objet, un corps.

I. — Comment appelle-t-on ceci (montrant un coin)?

E. — On appelle cela *un coin.*

I. — Combien de coins remarquez-vous à ce corps?

E. — Ce corps a *huit* coins.

I. — Montrez-les.

E. — *Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit* coins.

I. — C'est bien; mais remarquez maintenant ces *quatre* coins-ci (montrant les *quatre* coins d'en haut), et dites-moi dans quelle position ils se trouvent.

E. — Ces *quatre* coins-là se trouvent en haut du corps.

I. — Et ceux-là (montrant les *quatre* coins d'en bas)?

E. — Ceux-là se trouvent en bas.

I. — Qui peut répéter ce que nous venons de dire sur les coins de ce corps?

E. — Ce corps a en tout *huit* coins : *quatre* en haut et *quatre* en bas.

I. — Dites combien de fois il a *quatre* coins.

E. — Ce corps a *deux* fois *quatre* coins.

I. — Comment appelle-t-on cette partie du corps (montrant une face)?

E. — Cette partie du corps s'appelle *une face.*

I. — Comptez les faces que vous remarquez à ce corps, et dites combien il y en a.

E. (comptant). — *Une, deux, trois, quatre, cinq, six;* il y a *six* faces à ce corps.

I. — Où se trouvent-elles?

E. — Il y a *une* face en haut, *une* en bas; il y en a *quatre* de côté.

I. — Attention. Ici, où se réunissent *deux* faces, il y a ce que l'on appelle... ?

E. — Une *arête.*

I. — Combien d'arêtes a ce corps?

E. — Ce corps a *douze* arêtes.

I. — Si vous comparez ces arêtes entre elles, que remarquez-vous par rapport à leur longueur?

E. — Je remarque que l'une est aussi longue que l'autre. Toutes les *douze* arêtes sont également longues.

I. — Par combien d'arêtes est limitée chacune des *six* faces de ce corps?

I. — A combien de faces ne touche-t-elle pas?

E. — Il y en a *une* seule à laquelle elle ne touche pas.

I. — Quelle est sa position par rapport à celle-ci?

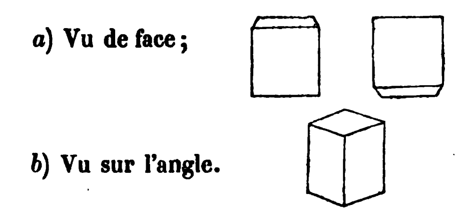
E. — Elle se trouve du côté opposé.

I. — Quelle est la position des arêtes, en plaçant le corps sur la table, sur une des faces?

E. — Les *quatre* arêtes d'en bas et celles d'en haut sont horizontales, tandis que les *quatre* arêtes latérales sont verticales.

I. — On appelle ce corps un *cube*.

Qui se sent maintenant capable de faire la description du *cube?*—Avant de commencer, nous allons dessiner le *cube* placé dans différentes positions :



(Ceci fait, on peut exercer les élèves à trouver des produits de la nature ou de l'art dont la forme correspond au corps expliqué.)

FIN DU SECOND VOLUME.

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES DANS LE DEUXIÈME VOLUME.

TROISIÈME PARTIE.

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE.

QUATRIÈME PARTIE.

MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE.

I. — *Méthode par intuition.*

II. — *Méthode de lecture par émission des sons.*

III. — *Méthode de dessin.*

IV. — *Méthode de calligraphie.*

V. — *Méthode de religion.*

VII. — *Méthode des exercices de mémoire.*

VIII. — *Méthode de chant.*

IX. — *Méthode pour l'enseignement des solides ou des formes géométriques.*

FIN DE LA TABLE DU DEUXIÈME VOLUME.

